

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыков читательской деятельности
у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Пьянкова Анастасия Васильевна
обучающийся ЛОГ-1601 группы

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА.....	13
1.1. Характеристика формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с нормативным развитием.....	13
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе детей с нарушением зрительного анализатора	19
1.3. Характеристика предпосылок читательской деятельности детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе детей с нарушением зрительного анализатора.....	31
1.4. Характеристика формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.....	34
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА.....	43
2.1. Организация и содержание логопедического обследования предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.....	43
2.2. Характеристика состояния предпосылок читательской деятельности у обследуемых обучающихся.....	45
2.2.1. Характеристика состояния моторной сферы и устной речи.....	47

2.2.2. Характеристика состояния психических процессов, являющихся предпосылками читательской деятельности	70
2.3. Анализ результатов обследования навыков читательской деятельности у старших дошкольников с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.....	82
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА.....	89
3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.....	89
3.2. Содержание работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.....	94
3.3. Результаты контрольного эксперимента и их анализ.....	107
3.3.1. Анализ результатов обследования предпосылок читательской деятельности по данным контрольного эксперимента.....	107
3.3.2. Анализ результатов обследования навыков читательской деятельности по данным контрольного эксперимента.....	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	133
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	136

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития общества и, в частности, основного общественного института – образования основной тенденцией является создание открытой и доступной информационной среды. В связи с этим повышаются требования к уровню грамотности населения, возрастает роль чтения как особого вида деятельности, который необходим для общеобразовательной подготовки человека и активного участия в жизни общества. Появляется необходимость в формировании читательской компетентности на всех этапах ее онтогенеза для достижения каждым ребенком необходимого уровня развития читательских способностей, что возможно в процессе открытого непрерывного образования (В. А. Бородина [26], Г. С. Ковалева [74], Н. Н. Сметанникова [159], В. П. Чудинова [190] и др.).

Следовательно, качество школьного овладения грамотностью начинает рассматриваться в связи с достижениями дошкольных этапов формирования навыков чтения (Л. И. Божович [24], Л. С. Выготский [38], В. В. Давыдов [49], А. В. Запорожец [99], А. К. Маркова [116], Д. Б. Эльконин [197]). Именно в период восприятия литературы «на слух» в норме закладывается фундамент для дальнейшего развития навыков читательской деятельности (Е. Л. Гончарова [41], З. А. Гриценко [46], О. Л. Кабачек [67], В. А. Левин [92]). Проблема формирования читательской деятельности затрагивалась многими учеными: Т. И. Алиевой [6], Н. Е. Вераксой [30], Е. Е. Кравцовой [80], В. Т. Кудрявцевым [84], И. И. Тихомировой [167], однако дошкольные этапы приобщения к чтению остаются менее изученными, чем школьные.

Особое значение проблема формирования навыков читательской деятельности приобретает при работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения

речи, в том числе с дизартрией и нарушением зрительного анализатора. По мнению Р. Е. Левиной успешное овладение указанными навыками возможно при нормальном состоянии предпосылок данного вида деятельности, т. е. сформированности произносительных навыков, определенном уровне развития фонематических процессов, морфологических и синтаксических обобщений, психических процессов [94]. Значительный вклад в проблему обучения грамоте детей с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи внесли работы Т. А. Алтуховой [8], О. Е. Грибовой [42], Г. А. Каше [71], Р. Е. Левиной [93], Л. Ф. Спировой [165], Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [181], А. В. Ястребовой [199]. Было доказано, что обучающиеся с дизартрией испытывают трудности в овладении письменно-речевой деятельностью и различные ее нарушения (Р. И. Лалаева [89], Н. А. Никашина [123], Л. Ф. Спирова [165], Г. В. Чиркина [181], А. В. Ястребова [199]). При этом наибольшее внимание уделяется нарушениям письма, а чтение рассматривается в качестве компонента симптомокомплекса нарушений письменной речи (Л. В. Ефименкова [54], Р. Е. Левина [93], Г. Г. Мисаренко [122], И. Н. Садовникова [148]). Специально нарушениям чтения у детей посвящены единичные научные работы (Н. Л. Крылова [81], Л. Ф. Спирова [165]). В целом, исследователи отмечают замедленный темп овладения чтением, недостатки его технической и смысловой сторон (Г. В. Бабина [16], О. Е. Грибова [42], Ю. А. Костенкова [79], Н. А. Никашина [123], Н. А. Цыпина [187], С. Г. Шевченко [194]).

В качестве средств стимуляции развития и коррекции речевых недостатков используется глобальное чтение у детей с нарушениями слуха (М. Е. Хватцев [183]), заиканием (Т. С. Резниченко [105]), моторной алалией (Л. П. Голубева [40]). При этом Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева считают критериями определения начала обучения чтению обучающихся с тяжелыми нарушениями речи аналитико-синтетическим методом не возрастные показатели, а структуру речевого недоразвития и сфор-

мированность психических процессов, обеспечивающих функциональный базис читательской деятельности [105].

Становится очевидным, что поддержка ранних этапов становления читательских навыков особенно актуальна у дошкольников с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора, с целью коррекции устной речи, а также предупреждения и своевременного устранения затруднений и нетипичных вариантов читательской деятельности (Т. А. Алтухова [8], Н. Л. Крылова [81], Р. Е. Левина [93], М. Н. Русецкая [147], Л. Ф. Спирова [164]).

Таким образом, можно говорить о **противоречии** между необходимостью формирования у обучающихся с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора, навыков читательской деятельности с целью преодоления речевого дефекта и подготовки к школе и недостаточной разработанностью методик логопедического воздействия, направленного на последовательное формирование читательских навыков в дошкольный период. Данное противоречие позволяет рассматривать **проблему** изучения особенностей формирования навыков читательской деятельности посредством логопедической работы у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.

Объект исследования – навыки читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, имеющих нарушение зрительного анализатора.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, имеющих нарушение зрительного анализатора.

Целью исследования является разработка и апробация содержания логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе у обучающихся с нарушением зрительного анализатора.

Гипотеза исследования

Для обучающихся с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора, характерны трудности формирования навыков читательской деятельности, обусловленные специфическими нарушениями устной речи (звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя), особенностями анализа и синтеза текстовой информации и психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления). Специально организованная логопедическая работа, направленная на последовательное формирование читательских навыков в комплексе с коррекцией экспрессивной речи, будет способствовать лучшему усвоению рассматриваемой письменно-речевой деятельности у дошкольников с данным видом дизонтогенеза. В свою очередь, целенаправленное формирование навыков чтения у обучающихся с дизартрией будет способствовать лучшей коррекции недостатков устной речи.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать литературные источники, раскрывающие актуальные аспекты теоретического и экспериментально-методического изучения закономерностей формирования навыков читательской деятельности у дошкольников в норме и с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;
2. Разработать содержание логопедического обследования состояния навыков читательской деятельности у обучающихся дошкольников с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;
3. Провести констатирующий эксперимент с целью исследования состояния навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора и проанализировать полученные результаты;
4. Разработать содержание логопедической работы, направленное на последовательное, поэтапное формирование навыков читательской дея-

тельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;

5. Апробировать и оценить эффективность разработанного содержания логопедического воздействия, направленного на формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ педагогической, психологической, медицинской и методической литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические: изучение медицинской и педагогической документации, организация и проведение констатирующего, формирующего, контрольного экспериментов;

3. Методы обработки полученных результатов: количественный и качественный анализ, интерпретация полученных данных.

Методологическую основу исследования составили:

- положения психолингвистики о механизмах кодирования и декодирования речевого высказывания, закономерностях овладения и пользования языком (П. К. Анохин [11], В. В. Виноградов [34], Л. С. Выготский [38], Н. И. Жинкин [55], И. А. Зимняя [63], А. А. Леонтьев [97], А. Р. Лурия [111], Л. В. Сахарный [151], Л. С. Цветкова [185]); теория речевой деятельности и представления о чтении как особом виде речевой деятельности (Л. С. Выготский [38], Н. И. Жинкин [55], И. А. Зимняя [63], А. А. Леонтьев [98], А. К. Маркова [116], Т. Н. Ушакова [176]);
- закономерности развития речи в онтогенезе и дизонтогенезе, принципы анализа и классификации речевой патологии, теоретическое обоснование структуры речевого дефекта, системный подход к изучению и коррекции речевых нарушений (А. Н. Гвоздев [39], Р. Е. Левина [96], М. Р. Львов [112], Р. И. Лалаева [87], Т. Б. Филичева [181], С. Н. Цейтлин [186], Г. В. Чиркина [181], А. В. Ястребова [199]);

- представления о базовой структуре читательской деятельности и этапах ее формирования в норме и при отклонениях в развитии (Е. Л. Гончарова [41]); о сущности и специфике различных видов чтения (О. Н. Артемьева [12], Н. А. Ипполитова [66], И. М. Осмоловская [126]); общая теория понимания текста (Е. Г. Беляевская [22], Г. Д. Чистякова [189]);
- положения об основах формирования навыка чтения (Т. Г. Егоров [52], И. А. Зимняя [63], Ю. П. Мелентьева [119], Л. С. Цветкова [185]); современные методические концепции обучения чтению, формирования полноценной читательской деятельности (Е. С. Антонова [41], О. К. Громова [46], И. А. Зимняя [63], Г. Н. Кудина [83], М. Р. Львов [112], Т. Г. Рамзаева [140], Н. Н. Светловская [155]).

Организация и этапы исследования. Экспериментально-исследовательская работа осуществлялась в три этапа.

Первый этап (2016 г.) – подготовительный включал в себя изучение и анализ научной литературы, рассматривающей вопросы формирования навыков читательской деятельности и проблемы дизартрии. Формулировались ключевые теоретические положения исследования: актуальность, цель, гипотеза, задачи. Определены научно-методические основы и направления исследования, смоделировано содержание констатирующего эксперимента, нацеленного на изучение навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.

Второй этап (2016 – 2017 гг.) – основной осуществлялся **на базе** Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 369 г. Екатеринбурга. Данный этап включал организацию и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов по адаптированному и разработанному содержанию логопедической работы, направленной на исследование состояния и формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего

дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.

Третий этап (2017 – 2018 гг.) – заключительный был направлен на интерпретацию результатов контрольного эксперимента и анализ эффективности разработанного содержания логопедического воздействия по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора, формулирование основных выводов и оформление текста работы.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- определено содержание логопедического обследования уровня сформированности предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;

- выявлены взаимосвязи между уровнем сформированности предпосылок и навыками читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;

- определены направления, разработано и обосновано содержание работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

- исследована проблема формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;

- установлено, что для формирования навыков читательской деятельности необходим качественный уровень развития ее базовых процессов (предпосылок), также формирование самих навыков читательской деятельности способствует более успешному устранению недостатков устной речи.

Практическая значимость заключается в том, что:

- обосновано, разработано и апробировано содержание логопедической работы по исследованию уровня сформированности предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора;
- разработано, апробировано и внедрено содержание логопедической работы по формированию предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией;
- материалы работы могут быть применены в работе учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций, работающих с данной категорией обучающихся.

Положения, выносимые на защиту:

- в основу обоснования и разработки содержания логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора, должны быть положены данные о состоянии предпосылок данного вида деятельности: всех компонентов устной речи, психических процессов;
- логопедическая работа по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора, учитывающая необходимость формирования предпосылок этого вида деятельности, способствует более успешному устранению недостатков устной речи у детей данной категории.

Апробация результатов исследования. Разработанное содержание работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией было апробировано и внедрено в деятельность МАДОУ – детский сад компенсирующего вида № 369 г. Екатеринбурга.

Результаты исследования были представлены на всероссийских и международных конференциях: Всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 2017), Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (Екатеринбург, 2017), II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 2017) Международной научно-практической конференции (Минск, 2017) Всероссийской научно-практической конференции (ХМАО-Югры, 2018), Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 2018), Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (Екатеринбург, 2018).

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа объемом 155 страниц включает в себя введение, три главы, выводы по каждой главе, заключение, список источников и литературы, состоящего из 205 наименований, и приложений. В основном тексте используются 5 таблиц, 3 рисунка. Результаты исследования изложены в 7 публикациях.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

1.1. Характеристика формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с нормативным развитием

Проблема изучения читательской деятельности как процесса, ее структуры, закономерностей формирования в норме и при отклонениях и нарушений затрагивалась многими исследователями: Т. А. Алтуховой [8], А. Н. Гвоздевым [39], Е. Л. Гончаровой [41], А. В. Запорожцем [99], И. А. Зимней [63], А. Н. Корневым [78], Р. И. Лалаевой [89], А. Р. Лурия [110], З. А. Репиной [144], М. Н. Русецкой [146], Л. Ф. Спировой [165], Л. С. Цветковой [185] и др.

Под чтением понимается особый вид речевой деятельности, который заключается в переводе графического кода в акустический и осмыслении информации. Следовательно, в основе читательской деятельности лежит сложнейшее взаимодействие анализаторных: зрительной, речедвигательной, речеслуховой, и сигнальных систем (Б. Г. Ананьев [10]).

Чтение как вид письменной речи является сложным многоуровневым процессом, который формируется на базе устной речи и высших психических процессов, в их тесной взаимосвязи и взаимовлиянии (Т. А. Алтухова [9], А. Н. Корнев [78], Р. И. Лалаева [90], Р. Е. Левина [94], А. А. Леонтьев [97], Л. Ф. Спирова [165]). Таким образом, для полноценного формирования навыков читательской деятельности необходима сохранность физиологических структур (нервной системы: полушарий головного мозга;

центрального и периферического речевого, слухового, двигательного аппаратов, анализаторных систем) и их правильного функционирования (Л. О. Бадалян [17], П. Брока, К. Вернике [18], А. Р. Лурия [111], Л. В. Сахарный [150], Л. С. Цветкова [184], М. К. Шохор-Троцкая [196]), высших психических процессов (зрительного и слухового восприятия, пространственной ориентировки, слухо-речевой и зрительной, речедвигательной и моторной памяти, внимания, словесно-логического мышления, конструктивного и динамического праксиса). Особое место отводится сформированности речевых компонентов, а именно, фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон, морфологических и синтаксических представлений (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [105]).

Е. Л. Гончарова [41], Н. Н. Светловская [154] предлагают следующую модель полноценной читательской деятельности:

1. У читателя возникает *мотив* и осознается *цель* прочтения определенной книги;
2. На основании этого происходит *выбор* необходимой книги;
3. Непосредственно *прочтение и осмысление* текста;
4. *Рефлексия, трансформация* содержания авторского текста в личный опыт.

Для овладения полноценной читательской деятельностью у обучающихся необходимо сформировать *мотив* (заинтересованность) к прочтению, они должны осознавать *цель* данной деятельности. При этом изначально мотив и цель являются внешними стимулами и исходят от взрослого, постепенно становятся внутренними. *Выбор книги* возможен при осознании цели прочтения и взаимодействии с ней.

В структуре чтения выделяют *техническую*: зрительное восприятие, узнавание и дифференциацию букв, дальнейшее установление букво-звуковых связей и воспроизведение звуковой оболочки слова; и *смысловую*: понимание смысла прочитанного; стороны (Д. Б. Эльконин [197]). Следовательно, формирование данной деятельности у обучающихся стар-

шего дошкольного возраста с нормативным развитием происходит последовательно и целенаправленно.

В процессе обучения чтению ребенок должен овладеть графическими обозначениями (буквами), способами слияния их в слоги и слова. Параллельно с изучением звуко-буквенных обозначений формируются основные навыки читательской деятельности. Формирование данных навыков происходит в двух взаимосвязанных направлениях: выработки техники и отработки осознанности.

Техническая сторона процесса чтения складывается из следующих навыков: *правильность* (безошибочное чтение, в соответствии с нормами орфоэпии), *плавность* (ровное слитное чтение, без лишних изменений тона, пауз); *выразительность* (соблюдение интонационного рисунка и пауз), *беглость* (чтение со скоростью разговорной речи) [53].

Ведущим навыком выступает сознательность прочтения, которая проявляется:

- в понимании всех читаемых слов;
- в умении понять текст и переложить его по требованию учителя;
- в умении понять содержание и перевести его в личный опыт (рефлексии).

При этом правильное понимание смысла прочитанного зависит от характера текста (связности, конкретности, лексических особенностей) и психологической установки читающего (чтение для формального понимания при выполнении учебной задачи; чтение для удовлетворения интереса к сюжету; чтение для получения деловой и практической информации).

По словам А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой между указанными сторонами существует определенная взаимосвязь, так, понимание прочитанного зависит от качества восприятия и, наоборот, осознанное прочтение улучшает характер технического компонента [111; 185]. При этом у опытного чтеца все переходы происходят мгновенно, у начинающего – последовательно. В результате на первых этапах обучения понимание отстает от технической стороны чтения. Однако, А. Н. Корнев, опираясь на собствен-

ные исследования, отмечает, что процессы декодирования и понимания относительно самостоятельны [76]. Так, дети с дислексией, читавшие относительно быстро, допускали много ошибок, но довольно хорошо понимали прочитанное и, наоборот, дети, читавшие очень медленно, допускали меньше ошибок, но плохо понимали содержание. Следовательно, развитие способности к пониманию прочитанного продолжается после окончания школы и в зрелые годы.

А. К. Аксенова и М. М. Безруких выделяют *три этапа становления навыка чтения* [4; 20]:

1. *Аналитический*. Побуквенное чтение, единицей которого является буква, либо послоговое, единица – слог. Поле чтения ограничено, понимание сильно отстает от произношения, т. к. требуется время, чтобы соединить прочитанные слоги и узнать слово.
2. *Синтетический*: единица – слово. Время прочтения сокращается, развивается процесс прогнозирования (чтение по догадке) – основа развития беглости, но догадка не всегда оказывается верной.
3. *Автоматизированный*: единица – синтагма (часть предложения). Беглое чтение. Понимание опережает процесс прочтения (расширяется поле зрения). Вероятностное прогнозирование почти безошибочное.

Профессор Т. Г. Егоров определил следующие *этапы*: а) овладение звуко-буквенными обозначениями; б) послоговое чтение; в) становление синтетических приемов чтения; г) синтетическое чтение [53].

1. *На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями* осуществляется анализ речевого потока, предложения, их деление на слоги и звуки. Выявив звук из речи, ребенок соотносит его с графическим изображением (буквой). Синтезирует из букв слова и слоги, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. Поле чтения составляет одну букву, темп медленный и понимание значительно отстает от произношения.

При этом буква будет правильно и успешно усвоена, если ребенок дифференцирует звуки речи; имеет представления о фонеме; осуществляет

оптический анализ букв на составляющие элементы, т. е. при сформированности фонематических процессов, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительной памяти.

На данном этапе дети нечетко знают буквы, поэтому часто смешивают, путают их изображения, что приводит к ошибкам при чтении. Непонимание ребенком звуко-буквенных соответствий и недостатки в произношении могут привести к следующим ошибкам: заменам, пропускам букв, регрессиям при чтении [54].

2. *Ступень слогового чтения.* Узнавание букв и слияние звуков в слоги происходит без затруднений. Остаются трудности синтеза слогов в слово, установления грамматических связей между словами в предложении. Темп медленный, появляется смысловая догадка на уровне слова. Процесс понимания еще отстает от зрительного восприятия читаемого. Поле чтения составляет слог. Способ – аналитический.

3. *Ступень становления целостных приемов восприятия* является переходной от аналитических к синтетическим приемам читательской деятельности. Поле чтения – слово. На данном этапе простые и знакомые слова читаются целостно, а малознакомые и трудные по своей структуре – по слогам. Более зрелым становится синтез слов в предложении, темп возрастает. Значительную роль играет смысловая догадка, которая чаще остается ошибочной. Процесс понимания приближается к восприятию.

4. *Ступень синтетического чтения* характеризуется целостными приемами читательской деятельности: словами, группами слов. Техническая сторона не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого, которое превалирует над процессами восприятия. Смысловая догадка определяется содержанием прочитанного предложения, смыслом и логикой всего текста. Единица чтения – синтагма. Количество ошибок сокращается, т. к. усваиваются звуко-буквенные соотношения. Смысловая догадка чаще всего оказывается правильной. Развивается беглость и выразительность.

Все четыре ступени овладения навыками читательской деятельности обычно обучающиеся проходят последовательно при стандартных способах обучения [54].

Обязательными условиями успешного овладения данными навыками является достаточный уровень развития: речи, словесно-логического мышления, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, всех видов памяти (зрительной, слуховой, речедвигательной, моторной), взаимодействия анализаторных систем. Ребенок обычно достигает развития всех уровней к 6 – 7 годам, что является показателем готовности к школьному обучению.

Содержание работы по формированию навыков читательской деятельности в соответствии с названными ступенями направлено на:

1. Формирование мотивации к освоению навыков читательской деятельности.
2. Формирование устойчивых навыков звукоразличения, знаний букв и понимание звуко-буквенных связей, что обеспечивается полисенсорным восприятием и запоминанием звуковых и буквенных эталонов (правильности).
3. Освоение навыка слияния букв в слог, затем чтение слов и коротких предложений по слогам (плавности), понимания смысла прочитанного.
4. Формирование навыка слитного чтения слов, развитие смысловой догадки и интонации (выразительности).
5. Совершенствование компонентов технической стороны чтения и развитие смысловой догадки и осмысления текстовой информации (беглости). Формирование навыков переработки прочитанной информации, рефлексии [54].

Таким образом, формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с нормативным развитием осуществляется последовательно и нацелено на формирование всех ее компонентов технической (правильности, плавности, выразительности, беглости) и смысловой сторон, мотивации и рефлексии.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

Исследованием дизартрии у детей дошкольного возраста занимались: Е. Ф. Архипова [13], Е. Н. Винарская [33], Р. Е. Левина [97], Л. В. Лопатина [107], Е. М. Мастюкова [118], О. В. Правдина [135], Н. В. Серебрякова [86], Е. Ф. Соботович [162], Т. А. Ткаченко [168], Т. Б. Филичева [181], М. Ф. Фомичева [182], Г. В. Чиркина [181] и др.

Е. Ф. Архипова, О. В. Правдина под *дизартрией* понимают нарушение произносительной стороны речи, обусловленное поражением или недоразвитием центральной нервной системы (ЦНС) [13; 135].

О. В. Правдина по месту локализации очага поражения выделяет пять форм дизартрии: корковую, экстрапирамидную, мозжечковую, бульбарную и псевдобульбарную [135]. По данным Е. Н. Винарской наиболее распространенной является последняя. Псевдобульбарная дизартрия возникает вследствие поражения проводящих надъядерных путей черепно-мозговых нервов (чмн) в пренатальный, натальный и ранний постнатальный периоды [32].

Основным симптомом является нарушение регуляции мышечного тонуса, который особенно проявляется в речевой моторике. В зависимости от типа нарушения тонуса мышц выделяют спастическую, паретическую и спастико-паретическую формы (Р. Е. Левина [96], Е. М. Мастюкова [118] и др.).

Место локализации дефекта обусловлено тем, проводящие надъядерные пути какого нерва поражены (Е. М. Мастюкова [118], О. В. Правдина [185]). Основное влияние на речь оказывает функционирование лицевого, тройничного, подъязычного, языкоглоточного и блуждающего нервов.

При поражении проводящих надъядерных путей *лицевого нерва* нарушаются движения губ и щек, что приводит к искажению гласных и согласных звуков, недифференцированному их произношению, а также к трудно-

стям использования паралингвистических средств общения. Лицо становится амимичным, возможна его асимметрия. Рот все время приоткрыт, наблюдается несмыкание губ, явление саливации.

Поражение проводящих надъядерных путей нижней ветви *тройничного нерва* приводит к нарушению иннервации мышц нижней челюсти. При этом отмечаются трудности произношения гласных ([ы], [э], [а]), щелевых (шипящих, свистящих) и сонорных звуков. Также нарушается смыкание губ, акт жевания, присутствует саливация. Речь ровная, единообразная.

Поражение проводящих надъядерных путей *подъязычного нерва* нарушает иннервацию всех частей языка, кроме корня. Отмечаются асимметрия языка, изменение его размеров, гиперкинезы, синкинезии, саливация. Нарушается качество движения языка, что обуславливает дефекты произношения всех звуков, в организации которых участвует язык (кроме заднеязычных).

Поражение проводящих надъядерных путей *языкоглоточного нерва* обуславливает нарушения движений мышц корня языка, мягкого неба и глотки, что приводит к нарушению процесса глотания, появлению саливации. При этом нарушается произношение заднеязычных звуков [к], [к'], [г], [г'], [х], [х']; также, могут страдать гласные. В тяжелых случаях затруднен процесс питания [105].

Поражение проводящих надъядерных путей *блуждающего нерва* обуславливает нарушение движений мышц мягкого неба, глотки и гортани, что приводит к трудностям в работе голосового и дыхательного аппаратов, обуславливающим дефекты просодической стороны речи. При этом отмечаются прерывистое дыхание, дефекты озвончения и оглушения, назальность, истощаемость речи.

В целом, нарушение мышечного тонуса при псевдобульбарной дизартрии приводит к снижению объема, точности, амплитуде произвольных движений органов речевого аппарата; непроизвольные – остаются сохраненными. При этом нарушаются кинестетические ощущения, что приводит к нечеткому

выполнению моторной программы и выработке двигательного праксиса, дефектам произношения, звукоразличения, особенностям формирования всей речевой системы. При дизартрии характерна неразборчивость, невыразительность, речи, нарушение ее окраски, мелодико-интонационной стороны.

Как отмечают М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина, в крупной моторике могут присутствовать общая неловкость, недостаточный объем, точность, дифференцированность движений. Произвольные движения пальцев и кистей рук характеризуются неточностью, напряженностью, истощаемостью, нарушением координации [75; 107].

Степень дизартрии может быть различна в зависимости от выраженности симптоматики: легкой, средней, тяжелой; и определяется качеством сформированности произносительной стороны речи и состоянием артикуляционной моторики (Е. Ф. Архипова [13], Л. В. Лопатина [107], С. С. Ляпидевский [114], И. И. Панченко [105], О. В. Правдина [136], Ж. Тардые [105]).

По структуре речевого дефекта при данной форме дизартрии возможны следующие варианты: нарушение просодической стороны речи, фонетическое недоразвитие речи (ФНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), общее недоразвитие речи (ОНР). Данная классификация введена Р. Е. Левиной с учетом недоразвития компонентов языковой системы [97].

Нарушение просодической стороны речи может включать недостатки одного или нескольких ее компонентов (голоса, темпа, ритма, интонации, дыхания), которые влияют на четкость и разборчивость речи. *ФНР* характеризуется дефектным произношением звуков позднего генеза. При этом их количество может варьировать от нарушения отдельных звуков до нескольких групп. Могут присутствовать нарушения голоса, интонации. При *ФФНР* преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения. Присутствуют трудности различения звуков по акустическим и артикуляционным признакам, недостатки просодической стороны. *ОНР* включает недостатки фонетико-фонематической и лексико-грамматических сторон речи. В зависимости

от степени выраженности недостатков выделяют I – IV уровни общего недоразвития речи (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева) [97; 181].

Таким образом, первичными в структуре дефекта при дизартрии являются нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения и просодики; вторичными являются недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, в школе – письменной. При этом трудности звукоразличения напрямую обусловлены трудностями произношения звуков (Г. В. Гуровец [48], С. И. Маевская [200], Е. Ф. Соботович [162]).

Вследствие первичного речевого дефекта у дошкольников с дизартрией отмечается своеобразие внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей. Дети с дизартрией характеризуются непропорциональным развитием психических процессов, т. е. психические функции, непосредственные речью достигают уровня нормально развивающихся сверстников, а опосредованные – могут быть недоразвиты достаточно выражено.

В старшем дошкольном возрасте у детей с псевдобульбарной дизартрией отмечается неустойчивость внимания, ограниченность объема памяти, которые проявляются в повышенной отвлекаемости, неусидчивости, возбудимости, трудностях восстановления порядка предметов, картинок, схемы рассказа, ответов на вопросы, заучивании стихотворений. Недостатки словесно-логического мышления выражаются в трудностях классификации предметов, определении их общих и отличительных признаков, непонимании загадок, смысла текста, ошибочном установлении причинно-следственных связей. Наблюдаются несформированность пространственных представлений, трудности освоения абстрактных понятий, а также общая психическая истощаемость. При общении с окружающими дошкольники с дизартрией могут быть либо чрезмерно беспокойны, суетливы, возбудимы, либо, наоборот, вялые, апатичные, с неустойчивым настроением, трудностями вступления в контакт и продуктивного его поддержания.

Из всего выше сказанного видно, что старшие дошкольники с псевдобульбарной дизартрией характеризуются своеобразием речи, психических процессов и личностных особенностей, что необходимо учитывать при диагностике и в процессе логопедической работы, направленной не только на устранение речевых недостатков, но и на формирование других психических процессов и личности ребенка в целом.

У обследуемых дошкольников кроме речевых нарушений выявлены *нарушения зрительного анализатора*, что обусловило необходимость раскрытия основных понятий и медицинский аспект патогенеза данных заболеваний, а также психолого-педагогические особенности данных дошкольников и своеобразие овладения ими навыками читательской деятельности.

Изучением расстройств зрительного анализатора занимались следующие ученые: Э. С. Аветисов [2], С. Н. Басинский [19], Е. А. Егоров [19], А. И. Каплан [202], Л. И. Плаксина [57; 139], Н. И. Пильман [130], Л. И. Сергиевский [203], А. В. Хватова [204], W. Doden, S. Karpoviz [57] и др.

По данным О. В. Парамей наиболее распространенными функциональными нарушениями зрительного анализатора в дошкольном возрасте являются следующие: нарушения рефракции (миопия, гиперметропия и амблиопия), косоглазие (сходящееся, расходящееся), астигматизм [128]. В экспериментальной группе у обучающихся также были выявлены такие недостатки зрительного анализатора как нистагм, увеит, катаракта, фиброз стекловидного тела (органические расстройства).

Зрительный анализатор имеет сложное строение, которое рассмотрено в Приложении 5 с. 63 (А. Г. Швецов [192], С. Н. Бабанский, Е. А. Егоров [19]). Периферический отдел зрительного анализатора реализует следующие процессы: *рефракцию* (преломляющая способность глаза при помощи различных сред), *аккомодацию* (способность видеть предметы на различном расстоянии, осуществляемая изменением кривизны хрусталика), *конвергенцию и дивергенцию* (схождение и расхождение зрительных осей обоих глаз

при изменении расстояния до рассматриваемого объекта), *фузию* (слияние двух монокулярных изображений в единый зрительный образ) [19].

Рассмотрим механизмы и особенности зрительной функции при различных нарушениях, которые могут быть как врожденными, так и возникать в результате недоразвития и повреждения периферического отдела зрительной системы.

Среди функциональных нарушений зрения преобладают недостатки рефракции: миопия, гиперметропия, астигматизм и косоглазие. При *миопии* отмечается увеличение длины глазного яблока в осевом размере из-за слабости и недостаточного кровоснабжения цилиарной мышцы (следовательно, снижения аккомодации), что обуславливает схождение преломляющихся средой глаза лучей перед сетчаткой. Соответственно затрудняется различение предметов на далеком расстоянии, при лучшем видении вблизи. Обратная закономерность наблюдается при *гиперметропии*, при которой длина глазного яблока в осевом размере уменьшена и преломляемые лучи фокусируются за сетчаткой, что обуславливает хорошее видение далеких предметов при трудностях рассмотрения близких. Возникают трудности восприятия величины предмета, расстояния и глубины пространства. При *астигматизме* наблюдается различная степень преломляемости воспринимаемых лучей роговицей или хрусталиком, в разных частях которых преломление осуществляется по-разному, соответственно наблюдается одновременное существование нескольких видов рефракции на данном глазу и изображение воспринимается расплывчато.

При *амблиопии* отмечается снижение зрения при отсутствии видимых анатомических и рефракционных причин. Данное заболевание отличает то, что воспринимаемая глазами информация об образах является различной, что затрудняет соединение всех элементов воедино. Постепенно ребенок начинает видеть только одним глазом, а второй прекращает выполнять свои функции. Амблиопия возникает на хуже видящем (при гиперметропии), либо на косящем глазу при несовпадении фузий (при косоглазии). Зрение становится

монокулярным, осуществляется одним глазом и характеризуется сужением границ полей зрения, трудностями восприятия пространственных признаков объектов. Под *косоглазием* понимают отклонение зрительной линии преимущественного одного из глаз от совместной точки фиксации (фузии) [134]. Воспринимаемое изображение смещается, раздваивается, становится неясным. Косоглазие может быть как первично и приводить к амблиопии, так и вторично, вследствие, высокой степени гиперметропии (сходящееся) и миопии (расходящееся). Своевременное выявление и лечение косоглазия позволяет полностью его устранить в дошкольный период.

Перечисленные нарушения затрудняют процесс формирования бинокулярного зрения (двумя глазами, воспринимаемое изображение сливается в единый образ, соответствующий рассматриваемому объекту) в дошкольном возрасте, для становления которого необходима прочная взаимосвязанная работа процессов аккомодации и конвергенции. В период овладения предметным миром у ребенка с монокулярным зрением, по словам Е. А. Лапп, при отсутствии стереоскопического видения, затрудняется зрительно-пространственная ориентация, формирование представлений о форме, величине, пространственном положении объектов [91].

Нистагм – непроизвольные ритмические судорожные движения глазных яблок в различных направлениях (горизонтальном, вертикальном, диагональном). Данные движения могут быть врожденными, либо возникать в результате других функциональных нарушениях зрительного анализатора, травм и иных причин. По проявлению врожденный нистагм может быть двух форм: оптический, возникающий при грубо выраженных и тяжелых нарушениях зрения, движения глаз при этом маятникообразные, замедляющиеся при фокусировке на предмете; латентный, встречающийся при амблиопии и косоглазии и проявляется в толчкообразных движениях только при закрытии одного глаза. Характерно, что врожденный нистагм при нарушении отдельных компонентов зрительного восприятия, в целом, не создает больших неудобств.

Вторичными осложнениями зрительных нарушений могут быть: быстрая утомляемость, головные боли, чувство дискомфорта в глазах. Данные виды аномалий в большинстве случаев успешно корригируются линзами и устраняются в дошкольном возрасте при соответствующем лечении (в том числе, плеоптическом) и соблюдении охранительного и профилактического режимов. При отсутствии соответствующего лечения наблюдается усугубление тяжести дефекта (прогрессирование снижения зрения) и возникновение вторичных отклонений, в том числе и появление других функциональных нарушений зрительного анализатора.

Более тяжелыми нарушения зрительного анализатора являются отклонения органического происхождения: увеит, катаракта, фиброз стекловидного тела. *Увеит* – патологический процесс воспаления разных участков сосудистой оболочки глаз, который может охватывать передние отделы (радужку, цилиарное тело) и задние (сетчатку, стекловидное тело, зрительный нерв), а также распространяться диффузно. Проявляется в покраснении и болезненности глаз, светочувствительности, изменениях цвета глазных структур, снижении зрения, слезотечении. Устранение патологического процесса и сохранение зрения возможно при своевременном медицинском лечении. Под *катарактой* понимают патологию светопреломляющей функции хрусталика, вследствие его полного или частичного помутнения и потерей прозрачности. Изображение воспринимается расплывчато, фрагментарно. Данная патология у детей может возникнуть из-за перенесенных инфекционных заболеваний во внутриутробный период, осложнения других заболеваний, травм, часто сочетается с косоглазием. При прогрессировании заболевания снижается острота зрения (Л. А. Гнеушева, Е. И. Ковалевский) [5]. При *фиброзе стекловидного тела* наблюдается фиброзные изменения и разрастания в стекловидном теле (локальные или диффузные). При данной патологии нарушается центральное зрение, поэтому у пациентов наблюдается: в снижении остроты восприятия, затуманенном, искаженном, раздвоенном видении объектов.

При органических поражениях периферического отдела зрительного анализатора необходима ранняя диагностика и оптимальное лечение, иначе возможно значительное снижение зрения вплоть до его полной утраты.

Психолого-педагогические особенности старших дошкольников с рассмотренными патологиями зрительного анализатора характеризуются своеобразием. Для успешного овладения знаниями об окружающей действительности важна сохранность всех органов и систем организма. Формирование основных систем и психомоторных процессов у детей с расстройствами зрительного анализатора происходит по тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, но имеют своеобразие.

Неполноценность зрительного анализатора ведет к трудностям овладения ходьбой, предметно-практической деятельностью, ориентировкой в пространстве, обеднению зрительных впечатлений, затрудняется накопление чувственного опыта, замедленно осуществляется накопление представлений, которые характеризуются неполноценностью. При опознании предметов пользуются только зрением, отсутствует опора на другие анализаторные системы, роль последних осознается детьми только в процессе обучения, соответственно адаптивные навыки ориентации не формируются. Дошкольники тратят больше времени на рассматривание объектов и изображений, получая при этом достоверную информацию о предмете.

Особенности аналитической деятельности проявляются в замедленности восприятия, недостаточной точности установления пространственных признаков и отношений, особенно при ограничении времени и отсутствии специально созданных условий, возможно расстройство цветовосприятия [131].

Умение находить, рассматривать предмет и выделять его из окружающего пространства (анализ и синтез) в норме начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте. При наличии зрительного дефекта данный процесс проходит те же стадии становления, но растягивается во времени и требует специального формирования. Характерными ошибками при сравне-

нии предметов являются: наличие догадок, уподобление признаков, необходимость направлять внимание дошкольников на выделение деталей и различий, увеличение времени рассматривания, отсутствие осмысленности.

Наблюдается снижение контроля и анализа собственных действий и оцениванию результатов деятельности, что также отражается в бедности речи. Характерны трудности словесного описания предмета или события, формирования целостного образа (фиксируются на второстепенных деталях). Достаточно успешно воспринимают цветные изображения, качество восприятия контурных изображений зависит от формы объекта, толщины и четкости линий, особые сложности возникают при опознании силуэтных картин.

При бинокулярном зрении имеются недостатки восприятия формы, величины и пространственного расположения предметов, удаленности, глубины и т. д. Зрительное запоминание и воспроизведение данных отношений осуществляется медленнее и носит фрагментарный характер. Имеются трудности овладения письменной речью: дошкольникам трудно писать (рисовать, чертить) по строчкам, видеть отдельные буквы, цифры, картинки в книжке.

При косоглазии (неальтруирующем) и амблиопии функционирует монокулярное зрение, при котором особенно затруднена ориентация в пространстве, наблюдается нарушение поля обзора (работает один глаз), большинство предметов не анализируется, наблюдается невозможность восприятия глубины, удаленности, протяженности и объемности пространства. Все это затрудняет:

- передвижение в пространстве (вытягивание рук вперед при ходьбе и беге в группе, столкновение с другими детьми, бросание в цель не удастся, так как они не могут примериваться);
- прослеживание за движущимися объектами, их фиксация;
- действия ограничены и неточны, дошкольники не успевают отреагировать на приближающиеся объекты (поймать мяч).

Трудности ориентировки на плоскости проявляются при определении отношений между объектами в неуверенности и многократности выполнения

проб. Ограниченные знания об окружающем снижают познавательный интерес, а в дошкольном возрасте, и ориентировочно-поисковую деятельность.

У детей дошкольного возраста отмечается нарушение координации движений, темпа и ритма. Не полноценность зрительного восприятия и снижение контроля не позволяют полноценно анализировать информацию о собственном действии, что затормаживает формирование предметно-практических действий, которое проявляется в неуверенности, нарушении четкости и замедленности, множестве ошибок [131].

По словам О. Л. Алексеева [5], В. И. Бельтюкова [21], Л. С. Волковой [105], М. И. Земцовой [63], А. Г. Литвака [103], Л. И. Солнцева [163], С. Urwin обедненность предметно-практического опыта обуславливает задержку в формировании психологической базы речи и, соответственно, наличие специфических закономерностей формирования самой речи, которое характеризуется замедленностью, нарушением словарно-семантической стороны, формализмом употребления слов, узким (широким) употреблением слов, отсутствием развернутых высказываний, нарушением последовательности и логики событий [16]. Устная речь сбивчивая, отрывочная, непоследовательная, с нарушением планирования высказывания. Мало используют паралингвистические средства (мимику и жесты), у них снижено проявление эмоций, что делает речь менее выразительной, бедной, монотонной. Усвоение грамматических закономерностей и становление связной речи также имеет свои особенности (трудности словоизменения, согласования, наличие аграмматизмов, нарушение последовательности, и причинно-следственных связей и др.).

Трудности зрительного восприятия артикуляции собеседника обуславливают дефекты звукопроизношения, затруднения звукового анализа, которые могут привести к специфическим ошибкам чтения и письма: пропускам, заменам, перестановкам.

Слуховое восприятие и формирование фонематического слуха при нарушениях зрительного анализатора могут соответствовать нормативному

уровню развития или быть снижены. Имеются трудности в овладении навыками звукового анализа.

Процесс запоминания материала происходит замедленно, в связи с затруднениями чувственного восприятия, большие трудности имеются в овладении логической памятью. Характерной особенностью является наряду с длительным сохранением информации ее быстрое забывание, обусловленное недостаточной ее значимостью.

У дошкольников с дефектами зрения отмечается своеобразие личностных особенностей, связанных с переживаниями по факту болезни, и проявляющиеся в трудностях или замедленности формирования активной позиции, низкой самостоятельности, отсутствии умения преодолевать трудности, замкнутости, малообщительности, появлению отрицательных черт характера (упрямства, эгоизма, нерешительности), что затрудняет межличностное общение (Т. Руппонен [201]). Данные проявления могут усиливаться в стрессовых ситуациях, что приводит к раздражительности, неадекватным эффективным реакциям, безразличному отношению к окружающим, инертности и пассивности.

В целом, перечисленные трудности становления психических процессов, непосредственно несвязанных со зрительным дефектом, достаточно хорошо сглаживаются и достигают нормативного развития. Особые трудности имеются при восприятии зрительной информации и пространственных взаимоотношений, что отражается на особенностях памяти, речи, мышления, наличии своеобразий эмоционально-волевой сферы.

1.3. Характеристика предпосылок читательской деятельности детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

Для полноценного овладения навыками читательской деятельности необходима достаточная сформированности предпосылок данной деятельности: всех компонентов устной речи, внимания, зрительного и слухового восприятия, памяти, мышления, праксиса. У дошкольников с дизартрией данные компоненты имеют своеобразие (Р. Е. Левина [93]).

В структуре речевого дефекта при дизартрии первичными являются нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения и просодики; вторичными – недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи.

Нарушения моторной сферы при дизартрии проявляются в недостатках ее статической и динамической организации. Обучающиеся затрудняются в создании и удержании заданной позы, что проявляется в неточности, невозможности создания, напряженности, наличии синкинезий и гиперкинезов. При необходимости перехода от одного движения к другому и воспроизведении их серии, как правило, наблюдается нарушение объема, скорости переключения, наличие смазанности движений, их пропуски, вставки лишних, застревание (Е. Н. Винарская [34]). Более ярко данные недостатки проявляются в тонкой моторике кистей и пальцев рук и артикуляционного аппарата.

Недостатки просодической стороны речи проявляются в недостатках голоса (тихий, слабый, немодулированный) дыхания и выдоха (дыхание грудное или ключичное, укороченный слабый выдох), темпа и ритма речи, мелодико-интонационной стороны (наличие необоснованных пауз, ускорение или замедление скорости речевого потока, невыразительность). В потоке речи наблюдается общая нечеткость и смазанность (Л. Т. Журба [61], Е. М. Мастюкова [118]).

У дошкольников с дизартрией преобладает полиморфное нарушение звукопроизношение (антропофонический и фонологический дефекты), чаще страдают звуки позднего онтогенеза: свистящие, шипящие, соноры.

В различной степени выраженности страдают фонематические процессы, что проявляется в трудностях выделения звуков из речевого материала (текстов, слов, слогов и звуков), их различения между собой. Большие трудности проявляются в осуществлении анализа звукового состава слов: невозможности определить место звука (начало, середина, конец и расположение относительно других звуков), назвать последовательность и количество звуков в слове, слов в предложении. Данные недостатки могут затруднять восприятие морфем и овладение закономерностями словоизменения и словообразования. Особое влияние недостатки звукоразличения и анализа звукового состава оказывают на овладение письменными формами речи: чтением и письмом, что выражается в пропусках, замена и смешениях букв, обозначающих звуки близких по артикуляционным и акустическим признакам.

При дизартрии имеется несовершенство лексико-грамматического строя речи. Ограничение словарного запаса обуславливает трудности понимания и названия объектов, признаков и действий, обобщающих понятий и др. Недостатки грамматического строя проявляются в нарушениях словообразования и словоизменения и приводят к структурным и морфемным аграмматизмам. Особые трудности наблюдаются в понимании пространственных отношений предметов и логико-грамматических конструкций.

Перечисленные недостатки отражаются и в связной речи. У детей имеются трудности в последовательном изложении своих мыслей и оформления их в связное высказывание, что выражается в отрывочном назывании предметов и второстепенных деталей, нарушении логики изложения, ошибках установления причинно-следственных связей. Трудности проявляются в заучивании стихотворений, пересказе текстов, составлении рассказа по картине и их серии, самостоятельном рассказывании.

Кроме речевых недостатков у дошкольников с дизартрией имеется своеобразие в развитии других психических процессов. Нарушения внимания проявляются в повышенной отвлекаемости, неусидчивости, возбудимости, трудностях сосредоточения на задании. Концентрация и удержание внимания особенно затруднены при восприятии словесного материала при отсутствии наглядной опоры [105].

Слуховое восприятие тесно связано с фонематическими процессами, поэтому у дошкольников с дизартрией имеются недостатки различения речевых звуков как далеких, так и близких. Восприятие и различение неречевых звуков более сохранно: далекие звуки (барабан – горох) хорошо различимы, близкие звуки различаются с трудом (горох – спички). Данные затруднения могут приводить к заменам и смешениям букв, обозначающих акустически близкие звуки.

У обучающихся с нарушениями зрительного анализатора отмечается замедленность зрительного восприятия, неточность установления пространственных признаков и отношения предметов и объектов, глубины пространства, особенно при ограничении времени восприятия. Данные особенности имеют свое отражение и в качестве памяти: ее замедленности, фрагментарности.

Зрительное восприятие объектов и картин у дошкольников с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора характеризуется фрагментарностью (могут упускать детали), трудностью восприятия пространственного расположения объектов, что затрудняет формирование пространственно-временных представлений, зрительно-пространственного восприятия, конструктивного праксиса. Данные недостатки обуславливают трудности восприятия и запоминания буквы и ее элементов, их расположения.

Память дошкольников с дизартрией характеризуется замедленностью и ограниченностью, что затрудняет воспроизведение порядка предметов, картин, событий рассказа, заучивание стихотворений, понимание простран-

ственных конструкций и многоступенчатых инструкций. При овладении навыками чтения это проявляется в дефектах запоминания букв.

Словесно-логическое мышление у дошкольников с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора отстает от нормы, что отражается в трудностях классификации предметов, определении их общих и отличительных признаков, непонимании загадок, смысла текста, ошибочном установлении причинно-следственных связей. Наблюдаются несформированность пространственных представлений, дефекты усвоения абстрактных понятий. Данные недостатки обуславливают неточное понимание содержания и смысла прочитанного текста и невозможность выразить свое отношение к прочитанному.

Состояние предпосылок читательской деятельности у старших дошкольников с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора обуславливают своеобразие овладения данными навыками, что подтверждает необходимость своевременной коррекции их недостатков и учета их влияния на становление данной деятельности.

1.4. Характеристика формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

Изучением формирования навыков читательской деятельности у обучающихся с дизартрией, в основном школьного возраста, занимались М. В. Васильева [30], Т. Г. Визель [31], Р. Е. Левина [93; 96], А. Р. Лурия [110], А. Н. Корнев [76], И. Н. Садовникова [150], Л. С. Цветкова [185].

Для полноценного формирования навыков читательской деятельности необходимы: сформированность психологических и речевых предпосылок читательских навыков у обучающихся (Т. А. Алтухова [9], В. Г. Горец-

кий [113], Т. Г. Егоров [52], А. Н. Корнев [76], Р. И. Лалаева [86], Р. Е. Левина [93], Л. Ф. Спирова [164], Л. С. Цветкова [185] и др.); определенный запас представлений об окружающей действительности (Е. Л. Гончарова) [41]. У дошкольников с дизартрией данные предпосылки нарушены в различной степени, что обуславливает необходимость подбора и разработки специальных методик с учетом индивидуальных особенностей для качественного овладения данной деятельностью (Р. И. Лалаева [89], М. Н. Русецкая [146], Л. Ф. Спирова [165] и др.).

Логопедическое воздействие в дошкольной образовательной организации направлено на устранение имеющихся недостатков речевого и психического развития, на установление звуко-буквенных связей и использование элементов слогового чтения с целью наиболее продуктивного закрепления материала и подготовки к школе. Обучающиеся младшего и среднего дошкольного возраста начинают знакомиться с книгами, рассматривать их, они также обладают способностью воспринимать озвученный текст и с помощью взрослого перевести его содержание в личный опыт, что уже является начальной ступенью читательской деятельности (Е. Л. Гончарова) [41]. Целенаправленное формирование навыков чтения в подготовительной группе дошкольной образовательной организации осуществляется только в рамках подготовки детей к овладению грамотой в период школьного обучения и не охватывается всех этапов (становления синтетических приемов и беглого чтения).

Традиционно обучающихся с речевыми нарушениями обучают аналитико-синтетическим методом, предложенного К. Д. Ушинским [177], Б. Д. Элькониним [197]; либо глобальным (Т. Г. Визель [32], А. Н. Корневым [79]).

На начальных стадиях формирования навыков читательской деятельности у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией, вследствие имеющихся недостатков могут возникать следующие трудности: замены, смешения, пропуски, перестановки, вставки букв, соскальзывание со строчки, зеркальное

чтение, что препятствует правильному пониманию прочитанного. Для предупреждения подобных нарушений на индивидуальных и фронтальных занятиях проводится работа по формированию фонематического слуха, навыков звуко-слогового анализа, нормированного произношения, коррекции лексико-грамматического строя; тренировке умений составлять слоги, слова и предложения по схемам, анализировать их.

Работа на *ступени овладения звуко-буквенными обозначениями* направлена на формирование у обучающихся устойчивых навыков звукоразличения, знаний букв и понимания звуко-буквенных связей. Для этого необходимо закрепить правильный артикуляционный уклад звука, сформировать смыслоразличительную роль фонемы, фонематический слух и операции по звуковому анализу. Работа по закреплению данных навыков осуществляется с опорой на анализаторные системы в определенной последовательности: выделение звука из речевого потока; изолированное его произнесение; анализ артикуляции и определение акустических признаков; прочитывание слоговых дорожек; называние слов с данным звуком; определение его места.

Для предупреждения ошибок по типу замен и смещений используемый речевой материал должен соответствовать ряду требований: содержать только изученные звуки; исключать артикуляционно и акустически близкие звуки; должен быть доступным с возрастанием сложности.

Для лучшего изучения и закрепления букв используется полисенсорное воздействие с использованием следующих приемов: анализ изображения буквы под руководством учителя; формирование зрительных ассоциаций, моторных и кинестетических стереотипов (воздушное письмо); выкладывание, ощупывание букв; работа с кассами; узнавание букв в зашумленном виде; буквенные диктанты (Р. И. Лалаева [90], И. Н. Садовникова [148]).

На этой ступени обучения важно формировать навык слитного произношения пары звуков на материале обратных (ГС) и прямых слогов (СГ). При этом используются щелевые звуки, позже взрывные. Необходимо сразу формировать навык слогового чтения.

На *этапе слогового чтения* обучающийся должен усвоить навык слияния букв в слоги, прочтение слов и коротких предложений. Для этого используются следующие приемы чтения: по образцу учителя, по «следам анализа», с подготовкой, с наращиванием (В. В. Воронкова) [37]. Данные приемы применяются по мере усложнения используемого речевого материала.

Для автоматизации навыка слияния букв в слоги А. Н. Корнев предложил «полуглобальный» способ чтения, который предполагает тренировку чтения слоговых дорожек и таблиц с постепенным усложнением речевого материала и увеличение его объема. По мнению автора, такая работа приводит к постепенной автоматизации оперативных единиц чтения – слогов, которые обучающийся может прочесть целиком без разбивки на отдельные составляющие [76].

Ступень становления целостных приемов восприятия нацелена на формирование слитного чтения, посредством появления смысловой догадки при чтении. Можно использовать следующие приемы: регулярную тренировку чтения слов-паронимов; определение различных значений понятий; чтение многосложных слов с разноразмерным шрифтом, подстрочными обозначениями; чтение таблиц слов с одинаковой ритмичностью и слоговой структурой. Для развития смысловой догадки используется чтение со вставкой пропущенных букв, слогов; предложений со вставкой пропущенных слов, окончаний.

Для *формирования беглости чтения* рекомендуется систематическая тренировка чтения вслух, по подражанию, развитие смысловой догадки.

Особое внимание уделяется формированию всех компонентов технической и смысловой сторон читательской деятельности. Для выработки *правильности* необходимо точное знание звуко-буквенных связей, нормативное звукопроизношение, управление голосовой модуляцией для постановки ударения. Для обеспечения данных условий с обучающимися дошкольного возраста с дизартрией должна проводиться коррекционно-пропедевтическая работа. При формировании навыков читательской деятельности обязательно

соблюдаются закономерности: опора на сохранное произношение при чтении; исключение смешиваемых звуков на начальных этапах; наличие уроков дифференциации. Используются приемы подражания образцовому чтению, слежения за ним, исправления ошибок собственного и чужого прочтения.

У дошкольников с псевдобульбарной дизартрией в связи с недоразвитием просодической стороны речи при чтении могут возникать излишние паузы и запинки, из-за которых ребенок не может прочитать слитно слово или фразу. Для предупреждения таких нарушений рекомендуется развивать длительность и *плавность*: речевого выдоха при произнесении гласных, их рядов, слогов, слов; повышений и понижений тона, силы голоса. Для выработки плавности чтения используются орфографическое и орфоэпическое способы чтения, которые используются одновременно.

Для выработки *выразительности* необходимо сформировать навык произношения слов с верным ударением, фраз – с логическим ударением, различного использования различных видов интонации в собственной речи. Используется произнесение слоговых дорожек, слов, предложений со смещением ударения, фраз – с различной интонацией, эмоциональной окраской. Также может использоваться дополнительная разметка. Для развития *беглости* необходимо постепенное расширение поля чтения, плавный переход от одной стадии освоения навыка к другой и последовательное развитие верной смысловой догадки.

Основными видами работы по развитию *осознанности* являются: прослушивание читаемого текста и его обсуждение, словарная работа, беседа, вопросно-ответная форма работы, пересказ по вопросам или схематичному плану.

Формирование *мотивации* к прочтению какой-либо информации (загадки, рассказа, сказки и др.) в дошкольном возрасте осуществляется постепенно, с младшего дошкольного возраста. С последовательным переходом от рассматривания книг, картинок с надписями, прослушивания сказок, читаемых взрослым к овладению самостоятельными навыками читательской дея-

тельности. Для этого проводится работа по формированию осознания цели чтения у каждого ребенка, интереса через игру, положительные эмоции от самого процесса чтения, погружения в содержание текста (сопереживание персонажу, представление себя в роли главного героя, рассуждение над поступками).

Развитие *рефлексии* у дошкольников осуществляется при выделении ключевых слов текста, определение авторского замысла и формулирование своего отношения через оценку собственного опыта, поступков. При этом важно стимулировать детей выражать свое мнение, рассуждать при ответах на поставленные вопросы, при дополнении ответов, высказывании своего отношения, назывании примеров из жизни.

Процесс овладения навыками читательской деятельности обучающимися старшего дошкольного возраста с нарушениями зрительного анализатора осуществляется аналитико-синтетическим методом и проходит те же этапы, что и при нормально развитии, поэтому остановимся только на основных особенностях (В. К. Воробьева [36], Т. Г. Егоров [53], Н. А. Крылова [81]).

Важной частью работы по овладению указанными навыками является подготовительная работа: формирование интереса и мотивации к новой деятельности; уточнение и расширение представлений об окружающем мире; развитие всех компонентов речи, и моторной сферы, пространственной координации, формирование фонематических процессов. Особое внимание уделяется накоплению чувственного опыта, развитию зрительного восприятия, пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации.

При реализации логопедического воздействия кроме учета возрастных и индивидуальных особенностей необходимо использовать особую наглядность в соответствии со зрительным дефектом, к которой предъявляется ряд требований: исключение блестящей поверхности, определенный размер, цвет карточек, насыщенность тонов, цвет фона, четкость и толщина контура, расстояние до книги, наклон, освещенность помещения. Так при миопии и ката-

ракте к контрастным картинкам (с использованием оранжево-желтых и зеленых тонов) увеличенного размера рекомендуется темный фон, соблюдение охранительного режима.

На *первых этапах* формирования навыков читательской деятельности у обучающихся нарушениями зрительного анализатора, вследствие имеющихся недостатков могут возникать следующие трудности: замены, смешения, пропуски, соскальзывание со строчки, трудности перехода к следующей строке, зеркальное чтение, замедленность восприятия напечатанного текста, что препятствует правильному пониманию смысла. Имеются трудности соотнесения значения слова с образом, так как отмечается бедность чувственной стороны. Профилактическая работа включает: обогащение чувственного опыта, развитие зрительно-пространственной ориентировки и лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторон речи.

На *всех ступенях овладения технической стороной навыка* работа осуществляется с учетом полисенсорного воздействия, зрительного дефекта, коррекции имеющихся нарушений (речи, недостатков психических процессов), с увеличением времени предъявления материала, соблюдение охранительного режима.

Работа по выработке *выразительности и беглости* осуществляется аналогично, как при дизартрии. Главной целью для формирования *осознанности* является развитие и обогащение чувственного опыта, накопление знаний о предметах окружающей действительности, поэтому кроме словарной работы, беседы и т. д. используются экскурсии, развитие различных аналитических систем (слуховой, осязательной, вкусовой), развитие моторной сферы и закрепление пространственных отношений, формирование контроля за собственной деятельностью, развитие психических процессов.

Формирование *мотивации* осуществляется с выработки интереса, подбор соответствующего запросам дошкольников материала. Развитие *рефлексии* осуществляется как при нормальном развитии.

При организации работы с обучающимися с нарушениями зрительного анализатора необходимо соблюдать поэтапность формирования навыков читательской деятельности, максимально корректировать имеющиеся недостатки развития (особенно на подготовительном этапе), использовать особую наглядность и создавать специальные условия для работы.

Таким образом, успешность овладения навыками читательской деятельности обучающихся с псевдобульбарной дизартрией и нарушениями зрительного анализатора во многом зависит от выявленных недостатков развития, всесторонности логопедического воздействия, регулярности и целенаправленности использования специальных методик обучения.

Выводы по 1 главе

В первой главе представлены закономерности и особенности формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с нормативным развитием, дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора (имеющимися у обучающихся экспериментальной группы).

Показано, что дошкольники с дизартрией являются наиболее распространенной категорией обучающихся среди детей с тяжелыми нарушениями речи, поэтому проблема формирования у них навыков читательской деятельности приобретает особое значение.

Выявлено, что читательская деятельность имеет сложную структуру, включающую не только техническую и смысловую стороны навыка чтения, но и мотив и цель прочтения, навык отбора нужной книги в соответствии с целью, рефлексия на прочитанный материал и при необходимости трансформацию текста по заданным требованиям. Соответственно, для становления целостного алгоритма читательской деятельности необходимо сформировать каждый из перечисленных навыков.

Определено, что для качественного овладения навыками читательской деятельности важна сохранность и определенный уровень сформированности

ее предпосылок (всех компонентов устной речи, психических процессов, анализаторных систем). У обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора данные предпосылки имеют недостатки различной степени выраженности. Поэтому в рамках подготовительного этапа работы необходимо скорректировать имеющиеся нарушения развития для качественного формирования навыков читательской деятельности у данной категории обучающихся.

Проанализировано, что для формирования каждого навыка читательской деятельности используются специальные методы и приемы работы. Овладение навыком чтения при дизартрии и нарушениях зрительного анализатора, как и в норме, осуществляется аналитико-синтетическим методом и включает в себя четыре основных этапа: овладение звуко-буквенными обозначениями, послоговым, синтетическим и беглым способами чтения.

Формирование навыков читательской деятельности при дизартрии, в том числе нарушении зрительного анализатора, имеет следующие особенности: на начальных этапах обучения чтению у них могут возникать различные ошибки (замены и смешения букв, соскальзывание со строчки, зеркальное чтение и неверное понимание прочитанного); поэтому на занятиях особое внимание уделяется работе по формированию фонематического слуха, навыков звуко-слового анализа, коррекции произношения коррекции лексико-грамматической стороны речи. Отрабатываются умения составлять и анализировать слоги, слова, предложения по схемам. Активно используется наглядность для закрепления графического образа буквы и при анализе содержания прочитанного, для понимания смысла. Работа направлена на многократное повторение и закрепление сформированных умений и навыков.

Правильно организованное логопедическое воздействие по формированию навыков читательской деятельности с учетом и параллельным устранением у обучающихся имеющихся недостатков развития будет способствовать более качественному становлению указанной деятельности и стимулировать самокоррекцию имеющихся у детей нарушений.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

2.1. Организация и содержание логопедического обследования предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

По результатам проведенного анализа научной и методической литературы по проблеме исследования выявлена необходимость адаптации и разработки содержания логопедического обследования для проведения констатирующего эксперимента с *целью* выявления состояния навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) *Разработать содержание всестороннего логопедического обследования*, которое должно включать два блока:
 1. Обследование предпосылок читательской деятельности: состояния моторных функций и устной речи (фонетико-фонематической, просодической и лексико-грамматической сторон, связной речи); психических процессов (зрительного и слухового восприятия, памяти, внимания, мышления, праксиса);
 2. Обследование состояния навыков читательской деятельности: мотивации отбора книги, технической и смысловой сторон чтения, рефлексии.

2) *Провести констатирующий эксперимент, включающий:*

1. Адаптацию и разработку содержания логопедического обследования и подбор иллюстративного и речевого материала;
2. Анализ медицинской и педагогической документации;
3. Апробацию содержания логопедического обследования навыков читательской деятельности;
4. Первичный анализ полученных результатов.

3) *Проанализировать данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента.*

Экспериментальное исследование проводилось с 26.09.2016 по 04.10.2016 г. на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 369 (далее МАДОУ № 369).

В данном исследовании приняло участие 20 обучающихся 6 – 7 летнего дошкольного возраста подготовительной группы согласно списочному составу. Логопедическое заключение ставилось на основании данных по результатам проведенного обследования.

Разработка содержания работы для проведения констатирующего эксперимента осуществлялась с опорой на методические рекомендации Г. В. Бабиной [15], Т. В. Волосовец [127], А. Н. Корнева [78], Е. А. Стребелевой [166], О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [174], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [157], Н. М. Трубниковой [173] и др.

Обследование воспитанников подготовительной группы осуществлялось по следующим *направлениям*:

1. Обследование состояния моторной сферы, включающей крупную, тонкую моторику кистей и пальцев рук, артикуляционную;
2. Исследование состояния всех компонентов устной речи: ее фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон, связной речи;
3. Обследование состояния психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, праксиса);

4. Обследование уровня сформированности предпосылок и навыков читательской деятельности у детей (при их наличии).

2.2. Характеристика состояния предпосылок читательской деятельности обследуемых обучающихся

Полное логопедическое обследование начиналось с анализа медицинской документации. Особо анализировались заключения следующих специалистов: отоларинголога, офтальмолога, невролога. Заключения данных специалистов на каждого дошкольника представлены в таблице 1.

По результатам анализа медицинской документации выявлено, что по заключению отоларинголога 95 % дошкольников являются здоровыми, лишь у Светы Т. в анамнезе имеется ринофарингит.

По данным офтальмолога 7 детей полностью здоровы, у остальных имеются различные нарушения зрительного анализатора в различных сочетаниях, в том числе: косоглазие (9 детей), миопия I – II степени (5 детей), гиперметропия (Маша Ю.), нистагм (Артем Б.), астигматизм (Максим А.), амблиопия (Юра Х.). У Сони Л. наблюдается целый комплекс нарушений указанного анализатора: увеит, катаракта, фиброз стекловидного тела.

Согласно заключению невролога только 5 детей являются здоровыми, у остальных в анамнезе имеются РЦОН (12 дошкольников), ПП ЦНС (2 детей), травмы ГМ (Максим Г.), ДЦП (Маша Ю.), пирамидная недостаточность (Света Т.), менингиальный синдром (Коля С.) и др.

Медицинские заключения обследуемых дошкольников

Заключения врачей	Отоларин- голог	Офтальмолог	Невролог
Обследуемые			
Алексей Н.	Здоров	OD = 0.5 OS = 0.5	РЦОН
Артем Б.	Здоров	Врожденный горизонталь- ный нистагм, миопия I сте- пени	РЦОН
Вадим М.	Здоров	Здоров	РЦОН
Вероника П.	Здоров	Сходящееся косоглазие, предрасположенность к миопии	РЦОН
Женя К.	Здоров	Сходящееся косоглазие	РЦОН
Захар Н.	Здоров	Врожденная осевая миопия, расходящееся косоглазие	РЦОН, Пароксизм
Коля С.	Здоров	Здоров	В анамнезе: менингеаль- ный синдром
Макар П.	Здоров	Миопия I степени	Здоров
Максим А.	Здоров	Сходящееся косоглазие, OS - астигматизм	РЦОН
Максим Г.	Здоров	Сходящееся косоглазие	РЦОН, В анамнезе: сотрясение ГМ
Маша З.	Здоров	Сходящееся косоглазие	РЦОН
Маша Ю.	Здоров	Сходящееся косоглазие, гиперметропия	ОПЦНС, ДЦП
Милана К.	Здоров	Здоров	Здоров
Рома Р.	Здоров	Сходящееся косоглазие	РЦОН
Саша Б.	Здоров	Здоров	Здоров
Света Т.	В анамнезе: ринофарин- гит	Миопия I-II степени	РЦОН, пирамидная недо- статочность
Соня Л.	Здоров	Двусторонний увеит, ката- ракта, фиброз стекловидно- го тела	РЦОН, Дизартрия
Тимур З.	Здоров	Здоров	Здоров
Толя Х.	Здоров	Сходящееся косоглазие	Здоров
Юра М.	Здоров	Амблиопия I степени	ПП ЦНС, РЦОН

Согласно представленным данным у 15 дошкольников (75 %) имеются свидетельства органического поражения ЦНС, у 12 дошкольников (60 %) имеются нарушения строения и функционирования зрительного анализатора, что может привести к различным трудностям при усвоении речи и формировании навыков читательской деятельности.

2.2.1. Характеристика состояния моторной сферы и устной речи

Методика обследования состояния *моторной сферы* старших дошкольников разработана с учетом рекомендаций Г. В. Бабиной [7; 15], Т. В. Волосовец [127], А. Н. Корнева [78], Н. М. Трубниковой [178]. Пример речевой карты и предъявляемые задания представлены в Приложении 1, с. 4.

Обследование *крупной моторики и тонких движений кистей и пальцев рук* включало исследование способности удерживать заданную позу (в статике), выполнять серию двигательных актов (в динамике), пространственной координации, темпа и ритма.

Обследование *моторики органов артикуляционного аппарата* было направлено на исследование строения, состояния его органов и мимической мускулатуры в покое, особенности выполнения заданных проб (статических и динамических).

При выполнении каждой серии упражнений отмечалось его качество, плавность и точность переключения, произвольное торможения, темп и ритм, особенности закрепления двигательной программы (праксиса).

Количественные результаты обследования состояния моторной сферы представлены в таблицах 6 – 10 в Приложении 2, с 38.

Состояние моторной сферы оценивалось количественно и качественно.

Количественная оценка проводилась по четырехбалльной системе:

4 балла – упражнение выполнено правильно;

3 балла – упражнение выполнено с 1 ошибкой;

2 балла – упражнение выполнено с 2 – 3 ошибками;

1 балл – упражнение выполнено с множеством ошибок / при помощи взрослого;

0 баллов – упражнение не выполнено.

По результатам обследования состояния *крупной моторики* были выявлены нарушения у всех обследуемых дошкольников (100 %) в различной

степени выраженности. При выполнении отдельных движений и серии у воспитанников наблюдались следующие ошибки: неточное положение рук в стороны и вверх, нарушение объема движений (недостаточный подъем рук либо чрезмерное отведение рук в заданное положение), нарушение последовательности при выполнении серии движений самостоятельно, замедление темпа; удержание мяча путем прижатия к телу, его потеря, трудности при ловле мяча, брошенного неточно в руки, отсутствие прицеливания при броске, бросание наугад; сход с места, потеря равновесия, подстановка второй ноги.

Обследование пространственной организации двигательного акта установило, что дошкольники (85 %) достаточно хорошо ориентируются в схеме собственного тела, знают ведущую руку, стороны (лево – право), выполняют перекрестные пробы. Однако воспитанники допускают многочисленные ошибки при выполнении Пробы 1 с закрытыми глазами: они начинают путать стороны, возникает моторная неловкость, нарушается объем движений, потеря равновесия. У всех дошкольников отмечены трудности определения расстояния до предмета, другого человека (определение глубины пространства). У Коли С., Маши Ю. и Сони Л. (15 %) выявлено недостаточное усвоение сторон тела, ведущей руки, что требовало дополнительной работы перед выполнением заданий.

Произвольное торможение у дошкольников отличается замедленностью, правильным выполнением задания со 2 – 3 попытки. При этом у 55 % детей отмечается общая напряженность, скованность, сосредоточение внимания и предварительная готовность на остановку по сигналу.

Динамическая координация движения (2,3 балла) полностью сохранна у Макара П. При этом Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. (20 %) не смогли выполнить упражнение правильно ни со 2-й, ни 3-й попытки: хлопок выполнялся совместно с подъемом ноги. Остальные обследуемые верно справились с заданием со 2 – 3 попытки (75 %).

Темп движений характеризуется замедлением или ускорением (70 %), повторение простых ритмов не вызвало трудностей у 80 % воспитанников, кроме Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л.; воспроизведение сложных ритмов выполнено с 2 – 3 ошибками 55 % детей, и со множеством – 20 %.

По степени сформированности моторной сферы и каждого ее компонента обучающиеся были разделены на 3 группы, которые были выделены в соответствии с качеством выполнения двигательных проб и наличием ошибок и трудностей (неточность, напряженность, ограничение объема, невозможность выполнить движение, нарушение последовательности, трудности переключаемости и др.):

а – высокую: моторная сфера данных обучающихся сформирована достаточно хорошо, при выполнении проб были выявлены отдельные моторные трудности и ошибки;

б – среднюю: при выполнении проб обучающиеся допускали отдельные качественные ошибки в каждой пробе;

в – низкую: у обучающихся выявлены многочисленные трудности при выполнении всех проб.

По степени сформированности крупной моторики воспитанников можно разделить на 3 группы:

а – высокая: Вероника П., Макар П., Света Т.;

б – средняя: Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Захар Н., Максим А., Максим Г., Милана К., Женя К., Рома Р., Саша Б., Тимур З., Толя Х., Юра М.;

в – низкая: Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.

Наиболее доступными детям оказались задания на выполнение отдельных движений и их серий (2,7 балла), на пространственную организацию двигательного акта (2,7 балла) и произвольное торможение (2,5 балла): больше трудностей выявлено при обследовании динамической координации (2,5 балла), темпа (2,2 балла) и ритма (2,1 балла); в большей степени несовершенна статическая координация движений (1,8 балла).

При обследовании состояния *тонкой моторики кистей и пальцев рук* была выявлена их недостаточная сформированность у всех обследуемых в различной степени.

Наиболее доступными оказались движения, выполняемые всей кистью и в статической (3,8 балла), и динамической (3,8 балла) организации.

При реализации статических поз отдельными пальцами: «Телефон», «Колечки» и др., и при осуществлении этих же движений в динамике большинство воспитанников (75 %) справились со 2 – 3 попытки (2,2 – 3,1 балла). Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. (25 %) допустили множество ошибок при выполнении представленных заданий, из которых можно отметить неточность, напряженность, ограничение объема, невозможность выполнить движение без помощи второй руки, нарушение последовательности движений, трудности переключаемости.

При выполнении задания по перемещению указательного пальца на средний и наоборот, полностью справились Захар Н., Света Т., Юра М. 12 дошкольников (60 %) справились с небольшим количеством ошибок, у них отмечалась напряженность, неточность выполнения, осуществление задания со 2 или 3 попытки, помощь другими пальцами. Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. (25 %) допустили множество ошибок при выполнении указанной пробы: поднятие всей ладони от поверхности стола, неточность, напряженность, невозможность реализации на двух руках одновременно.

По степени сформированности тонкой моторики кистей и пальцев рук дошкольников можно разделить на 3 группы:

а – высокая: Алексей Н., Артем Б., Вероника П., Женя К., Захар Н., Максим А., Максим Г., Рома Р., Света Т., Тимур З., Толя Х.;

б – средняя: Вадим М., Макар П., Милана К., Саша Б., Юра М.;

в – низкая: Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.

Наиболее доступными обучающимся оказались задания на выполнение всей кистью – 3,7 и 3,8 баллов. Значительные трудности возникали при вы-

полнении малоиспользуемых движений отдельными пальцами в динамике – 1,8 балла.

Обследование *строения органов артикуляционного аппарата* показало, отсутствие каких-либо отклонений у 8 дошкольников (40 %). У всех детей отмечается смена молочных зубов на постоянные, что соответствует возрасту, однако это может повлиять на качество речи. Индивидуальные особенности строения органов артикуляционного аппарата представлены в таблице 8, в Приложении 2, с. 40.

У Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л. отмечается сглаженность носогубных складок, что оказывает влияние на выразительность и четкость речи. У 11 детей отмечается напряженное состояние языка (тенденция к повышению мышечного тонуса), при этом у троих детей: Коли С., Маши Ю. и Сони Л. язык частично отодвинут кзади, что свидетельствует о повышенном тонусе и органическом поражении ЦНС. У Сони Л. язык частично отклоняется влево, что свидетельствует об одностороннем поражении подъязычного нерва и повышением тонуса на одной половине.

Обследование состояния *моторики мимической мускулатуры* показало, что у всех воспитанников имеются трудности при выполнении предъявляемых заданий (100 %), в большей степени сформирована она у 14 детей (3,2 – 3,9 балла). С трудом были выполнены пробы на закрытие одного из глаз (2,7 – 2,8 балла) и выражение грусти (2,8 балла) и удивления (2,6 балла), данные эмоции дети выражали всем телом.

У 75 % наблюдается недостаточная выразительность мимики, у 20 %: Вадима М., Коли С., Маши З. и Юры М. – смазанность мимических поз, выполнение движения со 2 – 3 попытки. У Коли С. наблюдались синкинезии глаз с челюстью при закрытии одного из века. Перечисленные трудности свидетельствуют о недостаточной иннервации мимической мускулатуры.

Наиболее нарушена моторика мимических мышц у Маши Ю. Для нее оказались трудными выполнения всех проб, при этом отмечалась напряженность выполнения, невозможность создания позы, наличие синкинезий глаз и

челюсти при закрытии века, щеки и челюсти при надувании щек, крайняя невыразительность мимики при обследовании символического праксиса, что свидетельствует об органическом поражении лицевого нерва.

Количественные результаты обследования состояния *моторики артикуляционного аппарата* представлены в таблице 10, приложение 2 на с. 42.

Согласно полученным данным у обследуемых достаточно хорошо сформирована двигательная функция губ (3,2 балла), челюсти (3,2 балла) и мягкого неба (3,8 балла). Большие трудности вызывали задания на выполнение изолированных движений, малоиспользуемый на занятиях: выдвигание челюсти влево, вправо, вперед; поднятие верхней губы, опускание нижней. При этом отмечалась напряженность, ограничение объема движений, неточность, невозможность выполнения, наличие синкинезий, истощаемость двигательного акта. Ограниченность движений мягкого неба отмечена только у троих детей: Маши Ю., Сони Л., Тимура З.

В большей степени у всех детей нарушена двигательная функция языка (2,6 балла) и динамическая организация движений артикуляционного аппарата (2,2 балла). У 16 детей (80 %) отмечался тремор языка при удержании его широкого положения на нижней губе, его сужение, ограниченность движений при перемещении языка в заданных направлениях, наличие синкинезий (языка с нижней челюстью, языка и губ), напряженность. При выполнении серии движений отмечалось замедленное усвоение двигательной программы, замены и пропуски движений, скованность, неточность выполнения, наличие синкинезий, необходимость словесного напоминания и показа.

У 25 % дошкольников: Макара П., Миланы К., Саши Б., Тимура З., Толи Х.; трудности возникали при выполнении малознакомых проб: «Лопаточка – Иголочка», «Змейка», «Чашечка». Также при выполнении динамических проб дети забывали последовательность заданных положений.

По уровню сформированности моторики артикуляционного аппарата воспитанников можно разделить на 3 группы:

а – высокая: Алексей Н., Артем Б., Женя К., Захар Н., Макар П., Максим А., Максим Г., Милана К., Рома Р., Саша Б., Света Т., Тимур З., Юра М.;

б – средняя: Вадим М., Вероника П., Коля С., Соня Л., Толя Х.;

в – низкая: Маша З., Маша Ю.

По результатам *обследования моторной сферы* можно сказать, что у всех обследуемых дошкольников отмечаются ее нарушения в различной степени выраженности. Средний уровень сформированности отмечается у крупной (2,4 балла), кистей и пальцев рук (2,9 балла) и артикуляционной (2,9 балла) моторики. Более сохранной является моторная сфера мимической мускулатуры (3,3 балла).

По уровню сформированности моторной сферы воспитанников можно разделить на 3 группы:

а – высокая: Алексей Н., Артем Б., Женя К., Макар П., Максим А., Максим Г., Рома Р., Света Т., Тимур З.;

б – средняя: Вадим М., Вероника П., Захар Н., Милана К., Саша Б., Толя Х., Юра М.;

в – низкая: Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.

При выполнении предъявляемых заданий у 75 % дошкольников отмечались: напряженность, неточность, истощаемость движений, ограниченность их объема, наличие тремора, гиперкинезов и синкинезий. Все перечисленные данные свидетельствуют об органическом поражении ЦНС.

У 25 % дошкольников: Макара П., Миланы К., Ромы Р., Тимура З., Толи Х. трудности обусловлены выполнением незнакомых движений. После усвоения необходимых поз, они сразу закрепляли двигательную программу. У данных детей симптомов органического поражения ЦНС не выявлено.

Содержание обследования состояния *компонентов устной речи* разрабатывалось с учетом рекомендаций Р. И. Лалаевой [87], Е. А. Стребелевой, О. С. Ушаковой [174], Е. М. Струниной [75], Н. М. Трубниковой [173] и включало исследование состояния звукопроизношения, компонентов просо-

дической стороны речи, слоговой структуры слов и предложений, фонематических процессов, лексико-грамматического строя, связной речи. Пример речевой карты и предъявляемые задания представлены в Приложении 1, с 4.

Результаты обследования состояния звукопроизношения представлены в таблице 11, приложение 2, с. 43. Количественная оценка выставлялась по трехбалльной шкале:

3 балла – произношение соответствует возрасту / нормированное;

2 балла – нарушена 1 группа звуков;

1 балл – нарушено 2 группы звуков;

0 баллов – нарушено 3 и более групп звуков.

Выявлено, что у 11 (55 %) дошкольников сформированы все звуки (4 балла). У Захара Н., Коли С., Макара П., Максима А. наблюдаются только антропофонические дефекты – 2 балла: сигматизмы и ротацизмы, обусловленные нарушениями мышечного тонуса (Коля С.), неверно сформированной артикуляцией (Захар Н., Макар П.) и изменениями артикуляционного аппарата – смена зубов (Максим А.).

Фонологические дефекты: парасигматизмы и параротацизмы наблюдались у Максима Г., Маши З. (10 %). Сочетания антропофонических и фонологических недостатков встречались у Маши Ю., Сони Л., Тимура З. (15 %) – 1 балл, что обусловлено фонетическими трудностями (Тимур З.) и несформированностью фонематических процессов (Маша Ю., Соня Л.).

Обследование *компонентов просодической стороны речи* осуществлялось при организации ребенком связного высказывания и при произнесении заданного предложения в разном темпе (быстро, медленно, спокойной) и с различной эмоциональной окраской (радостно, удивленно и др.). Результаты представлены в таблице 12, в Приложении 2, с. 44.

По результатам обследования компонентов просодической стороны речи можно отметить, что у 6 (30 %) дошкольников: Макара П., Максима А., Миланы К., Ромы Р., Саши Б., Светы Т.; они сформированы полностью. У 11 детей (55 %) грудной тип дыхания с укороченным выдохом, у Сони Л. –

ключичное дыхание. Тихий, слабый, затухающий голос и маловыразительная речь отмечается у Захара Н., Коли С., Маши З., Маши Ю., Сони Л., Тимура З., Толи Х.

Ускоренный темп речевого потока отмечен у Артема Б., Максима Г. Эти дети пытаются как можно больше слов произнести на одном выдохе. При этом у Максима Г. отмечаются паузы и повторы слов, особенно при организации связного высказывания, он не успевает подобрать нужное слово для контекста.

У двоих детей – Вероники П. и Захара Н. отмечается хриплость голоса – дисфония; у троих – Маши Ю., Сони Л., Тимура З. выявлен назальный оттенок голоса – ринофония.

Обследование состояния *произношения слов и предложений разной структуры* осуществлялось с опорой на 14 классов слов А. К. Марковой и специально подобранные предложения со словами сложной слоговой структуры. Речь оценивалась при самостоятельном назывании предмета на картинке и в отраженном произнесении.

При этом выявлена сохранность слоговой структуры слов у всех дошкольников (100 %). Дети безошибочно произносили предложенный речевой материал. Отмечались только выявленные ранее дефекты звукопроизношения.

Только у 4 детей – Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л. отмечалось замедление темпа при произнесении предложений со словами со сложной слоговой структурой.

Обследование состояния *слухового внимания и восприятия и фонематических процессов*: фонематического слуха и фонематического восприятия (навыков звукового анализа) осуществлялось подробно, так как данные процессы тесно связаны с качественным усвоением навыков читательской деятельности.

Для обследования состояния указанных функций предлагались следующие задания:

- Слухового внимания и восприятия:
 - а) повторение слогового ряда и ряда слов;
 - б) различение фонем в словах-паронимах.
- Фонематического слуха:
 - а) опознание и выделение исследуемого звука среди слов, слогов звуков;
 - б) определение наличия звука в названиях картинок;
 - в) называние слов с заданным звуком;
 - г) раскладывание картинок с оппозиционными звуками в два ряда.
- Фонематического восприятия (навыков звукового анализа):
 - а) определение места звука в слове;
 - б) определение первого и последнего звука в слове;
 - в) определение количества звуков и слогов в слове;
 - г) определение последовательности звуков в словах;
 - д) определение количества гласных и согласных звуков в словах;
 - е) определение отличий слов-паронимов.

Полученные результаты оценивались количественно и качественно. Количественная оценка выставлялась по следующей шкале в соответствии с количеством допущенных ошибок:

- 4 балла – задания выполнены правильно;
- 3 балла – задание выполнено с 1 ошибкой;
- 2 балла – задание выполнено с 2 – 3 ошибками;
- 1 балл – задание выполнено со множеством ошибок / при помощи взрослого.
- 0 баллов – задание не выполнено.

Качественно оценивались допущенные ошибки каждого дошкольника и отмечались наиболее типичные трудности.

Количественные результаты обследования слухового внимания и восприятия и фонематических процессов представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты обследования слухового внимания и восприятия
и фонематических процессов**

Обследуе- мый процесс	Слуховое внима- ние и восприя- тие			Фонематический слух						Фонематическое восприятие (навыки звукового анализа)							Сред ний балл	
Обследуе- мые	а		б	а			б	в	г	а	б		в		г	д		е
Алексей Н.	3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3,2
Артем Б.	1	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	1	1	2	2,9
Вадим М.	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3,6
Вероника П.	1	2	4	3	3	3	4	4	4	1	4	4	2	3	4	1	3	2,9
Женя К.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	2	3,6
Захар Н.	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	2	3,5
Коля С.	1	2	4	2	2	2	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1,8
Макар П.	2	3	3	4	3	3	4	4	4	2	4	4	1	1	2	1	3	3,1
Максим А.	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	1	2	4	3,1
Максим Г.	1	2	3	3	3	2	3	3	2	1	4	2	4	3	2	2	2	3,1
Маша З.	1	2	3	3	2	2	4	4	2	4	2	1	1	1	1	1	1	2,1
Маша Ю.	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,3
Милана К.	3	4	4	4	4	3	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	3	3,6
Рома Р.	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,8
Саша Б.	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3,5
Света Т.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3,8
Соня Л.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,1
Тимур З.	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3,6
Толя Х.	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,9
Юра М.	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,8
Общий балл	22	3	34	34	34	31	35	36	32	31	35	35	28	29	28	21	27	3,1
	2,8			3,3						2,9								

Обследование слухового внимания и восприятия и фонематических процессов показало, что у многих дошкольников (90 %) имеются трудности при повторении слогового ряда из 2 и 3 слогов (2,1 балла). Что обусловлено с одной стороны, сниженной слуховой памятью (дети не могут правильно повторить более 2 слогов), с другой – недостаточной сформированностью фонематического слуха, что приводит к озвончению согласных, заменам их на близкие по акустическим и артикуляционным признакам, особенно последнего слога (ка-га-га, вместо ка-га-ка). Верно выполнили Женя К. и Света Т. Также детям значительно легче выделить и назвать звук в составе слова

(3 балла), чем изолированно или в слоге (2,2 балла), что обусловлено смысловой нагрузкой, которое несет слово.

Дошкольники (18 детей) достаточно хорошо различают фонемы в словах-паронимах (3,4 балла). При этом наибольшие трудности возникали при дифференциации фонем [п] – [б] (почка – бочка). Полностью справились с данным заданием только 10 воспитанников.

У дошкольников достаточно хорошо сформировано опознание и выделение звуков из потока слов (3,1 балла), слогов (3,4 балла) и звуков (3,4 балла), из названий картинок (3,5 балла). При этом наибольшие трудности возникли при выделении шипящих и свистящих звуков из слов, в которых встречаются близкие по звучанию и произношению: [ч] – [ш], [ч] – [щ], [ш] – [щ], [с] – [ц], [ч] – [ц].

Правильно назвать слова с заданным звуком смогли 17 (85 %) воспитанников (3,6 балла). Коля С., Маша Ю. и Соня Л. называли слова со смешиваемыми звуками, либо не могли назвать слово. Также трудности возникли при раскладывании картинок на 2 группы у 5 детей; у Жени К. и Маши З. было допущено 1 – 2 ошибки, которые были исправлены самостоятельно. Коля С., Маша Ю. и Соня Л. допустили множество ошибок при раскладывании картинок. При этом Маша Ю. и Соня Л. раскладывали картинки наугад.

Индивидуальные трудности восприятия и дифференциации фонем представлены в Приложении 2, с. 46.

По результатам обследования было выявлено, что фонематический слух сформирован полностью у Жени К., Максима А., Тимура З., Толи Х., Юры М. Отдельные трудности при восприятии и различении звуков возникли у Захара Н., Ромы Р. У остальных 13 дошкольников выявлены трудности различения звуков раннего онтогенеза, свистящих и шипящих. При этом трудности различения звуков раннего онтогенеза обусловлены их коротким произнесением (взрывные) и недостаточным закреплением их на занятиях.

Обследование состояния *фонематического восприятия* показало, что большинство дошкольников правильно определяют первый и последний звук

в слове (3,5 балла), их место (3,1 балла): начало, середина, конец, но называние место звука относительно других еще вызывает трудности. Множество ошибок при определении места звука допустили 5 человек: Вероника П., Коля С., Макар П., Максим Г., Маша Ю., Соня Л.; назвать первый и последний звук не смогли Маша З., Маша Ю., Соня Л. (15 % воспитанников).

При определении количества звуков (2,8 балла) и слогов (2,9 балла) в словах 8 детей верно справились с заданием (40 %), 7 детей допустили по 1 – 2 ошибки, при этом им нужно было напомнить что такое «слог» и дошкольники сразу выполняли задание правильно. Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. – 20 % дошкольников допустили множество ошибок при выполнении задания. При этом отхлопывали количество слогов они верно, но не всегда могли верно назвать соответствующее число. Количество звуков называли неправильно, либо наугад.

При определении последовательности звуков в слове (2,8 балла) с заданием справились 9 человек (45 %), Алексей Н., Захар Н. и Света Т. (15 %) допустили по 1 ошибке. Макар П. и Максим Г. сначала стали называть слова по слогам, а затем и по слогам и по звукам. Артем Б., Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. (20 %) допустили множество ошибок при назывании последовательности звуков, из них: пропуски звуков, называние слогов или целого слова, невозможность называния слов, состоящих из 5 и более звуков.

Наибольшие трудности у воспитанников возникли при определении количества гласных и согласных звуков в словах (2,1 балла). 8 дошкольников справились с заданием со второй попытки. 12 детей (60 %) допустили множество ошибок при выполнении пробы. При этом они путали гласные и согласные звуки. Алексей Н., Захар Н., Максим А., Максим Г., Саша Б. (25 %) смогли выполнить задание с использованием звуковых схем. Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. (20 %) допустили множество ошибок при составлении схем слова, им требовалась постоянная помощь со стороны логопеда: озвучивание слова, слогов, звуков, напоминание последовательности выполнения задания, стимуляция к проверке.

При определении отличий слов-паронимов (2,7 балла) 80 % дошкольников сразу отмечали разницу в значении слов. Только Вадим М., Максим А., Рома Р., Тимур З., Юра М. (25 %) назвали разницу и в звуковом составе. 4 ребенка: Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. сказали, что слова одинаковые.

Таким образом, простые формы фонематического анализа: выделение звука на фоне слова (3,1 балла) и определение места: начало, середина, конец (3,5 балла); у большинства дошкольников (14) сформированы. Более сложные формы анализа, требующие специального обучения, имеют свои недостатки, особенно определение последовательности (2,8 балла), количества гласных и согласных звуков (2,1 балла) и места звука по отношению к другим (2,1 балла). У четверых детей фонематические процессы: и слух, и восприятие, нарушено грубо (Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л.).

По уровню сформированности слухового внимания, восприятия и фонематических процессов дошкольников можно разделить на 3 группы:

а – высокая: Алексей Н., Вадим М., Женя К., Захар Н., Макар П., Максим А., Максим Г., Милана К., Рома Р., Саша Б., Света Т., Толя Х., Тимур З., Юра М. – при выполнении проб ими были допущены отдельные ошибки;

б – средняя: Артем Б., Вероника П., Маша З. – допустили отдельные ошибки в одних пробах и большое количество в других;

в – низкая: Коля С., Маша Ю., Соня Л. – допустили многочисленные ошибки во всех предъявляемых заданиях.

Обследование состояния лексико-грамматического строя речи дошкольников включало обследование состояния импрессивной и экспрессивной сторон речи, грамматического строя и связной речи.

Обследование *импрессивной стороны речи* включало:

1. Обследование понимания номинативного словаря:

- Узнавание и показ предметов по названию и описанию функции (словарь существительных);
- понимание слов-признаков (словарь прилагательных);

- понимание слов-действий (словарь глаголов);
- понимание пространственных наречий.

2. Обследование понимания предложений:

- выполнение инструкций (двух- и трехсложных);
- понимание инверсионных конструкций;
- завершение предложения по смыслу.

3. Обследование понимания грамматических форм:

- понимание падежных окончаний существительных;
- понимание форм числа существительных;
- понимание форм числа прилагательных;
- понимание рода прилагательных;
- понимание смысла предлогов.

Обследование состояния *экспрессивной стороны речи* включало:

1. Обследование номинативного словаря:

- называние предметов и обобщающих понятий;
- называние частей предмета;
- называние детенышей животных.

2. Обследование словаря прилагательных:

- называние признаков предмета;
- подбор антонимов;
- подбор синонимов.

3. Обследование предикативного словаря:

- называние действий людей и животных;
- называние глаголов, обозначающих передвижение;
- называние времен года и их признаков.

Обследование состояния *грамматического строя и связной речи* включало:

1. Обследование навыков словоизменения:

- употребление имени существительного единственного и множественного числа в различных падежах;
- преобразование формы существительного единственного числа во множественное;
- составление словосочетаний с предлогами.

2. Обследование навыков словообразования:

- образование уменьшительной формы имени существительного;
- образование имен прилагательных от существительных.

3. Составление рассказа по сюжетной картине и серии картин;

4. Пересказ текста;

5. Самостоятельный рассказ из жизни.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Количественная оценка осуществлялась по четырехбалльной системе:

4 балла – упражнение выполнено верно;

3 балла – упражнение выполнено с 1 ошибкой;

2 балла – упражнение выполнено с 2 – 3 ошибками;

1 балл – упражнение выполнено со множеством ошибок / при помощи взрослого;

0 баллов – упражнение не выполнено.

Качественно оценивался характер выполнения задания и особенности допущенных ошибок. Отмечались индивидуальные и типичные для большинства дошкольников трудности. Количественные результаты обследования указанных процессов представлены в таблицах 3 – 4 в тексте работы и в таблице 13 в Приложении 2, с. 47.

Согласно результатам исследования состояния *импрессивной стороны речи* установлено, что понимание речи полностью сохранно у 8 дошкольников (40 % детей).

Еще у 8 воспитанников (40 %) возникали отдельные ошибки при выполнении предъявляемых заданий, но их уровень понимания речи практически соответствует нормативным показателям (3,7 – 3,9 балла). Дети неверно

указывали слова-действия (парит – жарит – варит – печет), в основном эта ошибка встречалась у мальчиков. Трудности были выявлены и при определении субъекта действия в инверсионных конструкциях и при определении рода и числа прилагательных, особенно при озвучивании их без существительного. Также дети затруднялись в дифференциации значений предлогов: из и из-за, из-под.

Средний уровень понимания речи выявлен у Коли С., Маши З., Маши Ю. (15 % воспитанников), низкий уровень – только у Сони Л. У детей возникали трудности практически во всех заданиях.

Дошкольники со средним и низким уровнем понимания речи не смогли правильно согласовать окончание предложения («перелетные птицы улетели в теплые края, потому что...»: нет еды, зима). При обследовании понимания числа имен существительных дети смогли частично выполнить задание только при утрированном произнесении окончаний. Они понимают частотно употребляемые наречия и прилагательные (большой маленький, верх низ), с трудом различают по смыслу узкий – тонкий, низкий – короткий, путают право – лево, особенно при перекрестных пробах.

Смысл простых предлогов они понимают, а сложных – только с наглядной опорой или манипулятивной деятельностью и помощи логопеда. Инверсионные конструкции Коле С. и Маше З. доступны с подробным разбором и наглядной опорой. Маша Ю. и Соня Л. не смогли выполнить данную пробу.

В целом по всей выборке детей, понимание всех перечисленных речевых компонентов находится на достаточном уровне сформированности – 3,6 балла.

Анализ полученных данных показал, что *экспрессивная сторона речи* полностью сформирована Алексея Н., Ромы Р., Светы Т. (15 %). При выполнении заданий Женя К., Макар. П., Милана К., (10 %) допустили по 1 ошибке, что позволяет сказать о сформированности активного словаря и у данных

воспитанников. У четырех дошкольников (20 %): Вероники П., Захара Н., Саши Б., Толи Х. экспрессивный словарь находится на высоком уровне.

Таблица 3

Результаты обследования состояния экспрессивной стороны речи

Обследуемые	Номинативный словарь			Словарь прилагательных			Предикативный словарь			Средний балл
	Название предметов и обобщающих понятий	Название частей предмета	Название детенышей животных	Название признаков предмета	Название антонимов	Название синонимов	Название действий	Название глаголов, обозначающих передвижение	Название времен года и их признаков	
Алексей Н.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Артем Б.	2	3	2	3	2	2	4	3	4	2,8
Вадим М.	4	3	1	2	3	2	4	3	3	2,8
Вероника П.	2	3	4	4	4	3	4	4	4	3,6
Женя К.	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,9
Захар Н.	3	3	1	4	3	3	4	4	4	3,2
Коля С.	1	2	1	2	2	2	4	2	3	2,1
Макар П.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,9
Максим А.	3	4	2	2	1	1	4	4	4	2,8
Максим Г.	2	3	1	3	3	2	4	3	4	2,8
Маша З.	1	2	1	2	2	2	3	2	2	1,9
Маша Ю.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,1
Милана К.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,9
Рома Р.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Саша Б.	4	4	2	3	3	1	4	3	4	3,1
Света Т.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Соня Л.	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1,2
Тимур З.	3	3	1	2	1	1	3	2	3	2,1
Толя Х.	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3,6
Юра М.	2	3	3	3	3	3	4	2	3	2,9
Общий балл	2,9	3,2	2,4	3,0	2,8	2,6	3,7	3,1	3,4	3
	2,8			2,8			3,4			

Средний уровень сформированности активного словаря выявлен у Артема Б., Вадима М., Коли С., Максима А., Максима Г., Тимура З., Юры М. (35 %); низкий – у Маши З., Маши Ю. и Сони Л.

Наиболее успешно дошкольники называли действия людей и животных (3,7 балла), времена года и их характерные признаки (3,4 балла), части предметов (3,2 балла) и приставочные глаголы, обозначающие передвижение

(3,1 балла). В целом, сформированность предикативного словаря по данной выборке детей составляет 3,4 балла.

Наибольшие трудности при выполнении данных заданий возникли у Коли С., Маши З., Маши Ю., Сони Л., Тимура З., Юры М., которые затруднялись в назывании признаков времен года и их последовательности, образовании глагола-передвижения с разными приставками (приехал – переехал – подъехал – объехал и т. д.).

Особые трудности возникали у Маши Ю. и Сони Л. при описании признаков предметов, т. к. они использовали одни и те же прилагательные для описания разных предметов: большой, красивый, хороший. Также они неверно называли действия людей разных профессий: шофер, маляр, столяр. При назывании времен года эти дети не соотносили признаки весны и лета, указывали их наугад, к признакам зимы они относили: лежит снег, холодно, на деревьях нет листьев; осени: листья осыпаются, дети тепло одеты. При этом, признаки осени они называли потому что эту тему они только что повторили.

Дошкольники называют большинство часто употребляемых предметов и обобщающих понятий (2,9 балла), однако типичными трудностями при назывании были: крыжовник, смородина, ежевика, синица, снегирь; смешение названий чашка – кружка – стакан, собака – щенок, овощи – фрукты. 15 % дошкольников допустили 1 ошибку, 4 человека – 2 – 3 ошибки (Артем Б., Вероника П., Максим Г., Юра М.), 4 ребенка допустили множество ошибок при назывании Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.).

У обследуемых школьников страдает словарь прилагательных (2,8 балла). Дети с трудом подбирают признаки к предметам, нуждаются в наводящих вопросах, стимульных материалах (картинках, наводящих вопросах: лимон какого цвета, вкуса; туча какая по цвету, дождливая или нет?). При подборе антонимов часто используют частицу НЕ: сладкая – не сладкая (Коля С., Максим А., Маша З., Маша Ю., Соня Л.). Либо неверно подбирают антонимы: вместо короткая – маленькая / узкая (Артем Б., Коля С., Макар П., Маша

З., Маша Ю., Соня Л.), низкий – маленький (Максим А., Маша З., Маша Ю., Соня Л.), злой – хороший (Артем Б.), широкая – большая / толстая (Вадим М., Максим Г., Маша З., Маша Ю., Соня Л.), тонкий – узкий (Женя К., Коля С., Соня Л.). При подборе синонимов к словам дошкольникам требуется помощь логопеда (14 детей – 70 %) и наглядная опора (50 %).

Наибольшие трудности возникли у воспитанников при назывании детенышей животных (2,4 балла). Полностью справились с заданием Алексей Н., Вероника П., Женя К., Рома Р., Саша Б., Света Т. и Толя Х. (35 %), двое не знали ягненка (Милана К., Юра Х.). Остальные 55 % дошкольников допустили 3 и более ошибок при назывании детенышей животных: уточки, волчки, волчок, мишечка, лиська, свиночек, жеребчик, коровенок и др., также Тимур З. путает детенышей коровы и лошади.

По результатам обследования состояния *грамматического строя речи* установлено, что данный компонент полностью сформирован по возрасту у Ромы Р. и Светы Т., которые полностью справились с заданиями. Высокий уровень развития грамматического строя наблюдается у 14 дошкольников (70 %), средний – у Коли С. и Маши З., низкий – Маши Ю. и Сони Л.

Навыки словоизменения у дошкольников находятся на высоком уровне развития (3,7 балла). Большие трудности при выполнении проб наблюдались у Маши Ю. и Сони Л., которые затруднялись в образовании существительных мн.ч., особенно Р. п. (деревов, ягодов) и при согласовании слов в словосочетаниях: простых (желтая кресло, синяя автобус) и с предлогами (карандаш упал из стола, подняли карандаш под стола).

Результаты обследования состояния грамматического строя речи

Обследуемые	Словоизменение			Словообразование			Средний балл
	употребление сущ. ед. и мн. ч. в различных падежах	преобразование ед. ч. сущ. во мн.ч.	составление словосочетаний с предлогами	образование уменьшительной формы сущ.	образование прил-х от сущ-х		
					относительных	притяжательных	
Алексей Н.	4	4	4	4	3	3	3,7
Артем Б.	4	4	4	4	2	2	3,3
Вадим М.	4	4	4	3	3	2	3,3
Вероника П.	4	4	4	4	4	3	3,8
Женя К.	4	4	4	4	3	2	3,5
Захар Н.	4	4	4	4	4	1	3,5
Коля С.	4	4	3	2	3	1	2,8
Макар П.	4	4	4	4	3	1	3,3
Максим А.	4	4	4	4	2	4	3,7
Максим Г.	3	4	4	4	3	2	3,3
Маша З.	3	3	3	1	1	1	2
Маша Ю.	2	1	2	1	1	1	1,3
Милана К.	4	4	4	3	3	2	3,3
Рома Р.	4	4	4	4	4	4	4
Саша Б.	4	4	4	4	3	2	3,5
Света Т.	4	4	4	4	4	4	4
Соня Л.	2	1	2	1	1	1	1,3
Тимур З.	4	4	3	2	3	3	3,2
Толя Х.	4	4	4	4	4	3	3,8
Юра М.	4	4	4	2	2	2	3
Общий балл	3,7	3,7	3,7	3,2	2,8	2,2	3,2

Навыки словообразования на достаточном уровне сформированы у Алексея Н., Вероники П., Жени К., Ромы Р., Светы Т., Толи Х. (30 %). Больше всего ошибок 6 дошкольников: Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л., Тимур З. и Юра М.; допустило при образовании уменьшительно-ласкательной формы существительного следующих слов: пылесос, усы, Соня. Наибольшее количество ошибок дошкольники допустили при образовании относительных (2,8 балла) и притяжательных (2,2 балла) прилагательных от существительных. Только 2 ребенка (10 %) безошибочно справились с заданием (Рома Р., Толя Х.), по 1 ошибке допустили 3 ребенка (Вероника П., Света Т., Тимур З.), остальные выполнили задание с 2 – 3 ошибками (8 детей – 40 %) и более – 5 дошкольников (25 %). Типичными ошибками были: перенос формы слова

на другое: деревянный – пуханный, шерстатый, пухиный; неверное образование формы притяжательных прилагательных: медведина лапа, волчина шерсть, заячный хвост. Данные ошибки могут быть обусловлены недостаточной практической отработкой навыков образования прилагательных от существительных на предыдущих занятиях, т. к. встречаются у большинства детей исследуемой выборки.

Обследование состояния связной речи выявило, что составление рассказа по картине и серии картин у всех дошкольников (100 %) ограничивается перечислением отдельных объектов, изображенных на картине и ответами простыми предложениями на вопросы логопеда: «Зима. Белка, мальчик и девочка. Дает орех белке. Смотрит на птичек. (Какие птички есть?) Всякие». При этом у детей отмечается ограниченный словарный запас и трудности подбора слов во время речи, они начинают описывать предмет, который хотят назвать «воробьи с желтой грудкой», либо говорят «не знаю, не помню» (как называются птицы?).

Во время пересказа содержания текста дети переходят от одной мысли к другой, повторяются, используют простые и односложные предложения, требуются в наводящих вопросах (100 %), путают последовательность событий, опускают, либо неверно употребляют предлоги и не понимают его содержания (Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.). Более точно и развернуто передали содержание текста: Алексей Н., Вадим М., Женя К., Милана К., Рома Р., Света Т., Толя Х.

При составлении рассказа из жизни полными и развернутыми, грамматически верно построенными предложениями пользовались Женя К., Милана К. и Света Т.

90 % дошкольников пользовались простыми однословными предложениями. У них возникали трудности при подборе слов, и они резко переходили от одного предложения к другому, пытались более точно объяснить свои мысли («У меня был телефон и он потерялся. Ну у меня был телефон и я им пользовался. Сейчас у меня нету»). Также требовались дополнительные во-

просы для продолжения рассказа (У тебя есть друзья в садике? «Ага». С кем дружишь? «Почти со всеми»). Также дошкольники дополняли свои высказывания показом и звукоподражаниями: «Она сбежала: тюк-тюк-тюк», «Это бластер. Его надо подзаряжать. Вот так: туф-туф»).

В самостоятельной речи отмечались только отдельные ошибки согласования слов в предложениях, что обусловлено использованием детьми простых конструкций при описании собственных чувств и событий, ответах на вопросы и перечислении предметов. Однако, единичные недостатки лексико-грамматического построения высказывания и неточного употребления слов были выявлены у Артема Б., Максима Г., Маши Ю., Ромы Р., Сони Л. Также у Артема Б. и Максима Г. ярко проявлялось повторение сказанного и наличием звукоподражаний и показом действий, при затруднениях в подборе нужных слов.

На основании полученных и проанализированных данных дошкольникам было выставлено дифференцированное *логопедическое заключение*:

Женя К., Рома Р., Света Т., Толя Х. – речевое развитие соответствует норме;

Макар П. – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, артикуляционно-фонематическая дислалия;

Алексей Н., Милана К., Саша Б. – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия легкой степени;

Артем Б., Вадим М., Коля С. Максим А., Максим Г., Маша З., Юра Х. – общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени;

Маша Ю., Соня Л., Тимур З. – общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени, ринофония;

Вероника П., Захар Н. – общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени, дисфония.

Таким образом, у четырех дошкольников речевое развитие соответствует норме, у одного – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обу-

словленное артикуляционно-фонематической дислалией, у троих – псевдобульбарной дизартрией легкой степени. У 12 обучающихся – общее недоразвитие речи III уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией легкой степени. У троих дошкольников с ОНР выявлена ринофония, у 2 – дисфония.

13 обучающихся имеют функциональные расстройства зрительного анализатора, 1 ребенок – органические.

2.2.2. Характеристика состояния психических процессов, являющихся предпосылками читательской деятельности

Методика обследования состояния психических функций, являющихся предпосылками читательской деятельности, разрабатывалась с учетом возраста и методических рекомендаций А. Н. Корнева [78], А. Р. Лурия [110], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [157].

В содержание диагностики было включено:

1. Обследование состояния *восприятия*:

а) Обследование состояния *зрительного восприятия*:

- узнавание, показ и называние цвета, формы и размера предмета;
- пространственная ориентировка;
- восприятие наложенных изображений;
- узнавание недорисованных изображений.

б) Обследование состояния *слухового внимания и восприятия*:

- восприятие неречевых звуков;
- восприятие речевых звуков.

2. Обследование состояния *внимания* – методика Пьерона-Рузера.

3. Обследование состояния *памяти*:

а) *слухо-речевой* – методика «Запоминание 10 слов»;

б) *зрительной* – запоминание 10 картинок.

4. Обследование состояния *вербально-логического мышления*:

- называние недостающего элемента (простые аналоги);
- «Четвертый лишний»;
- закончить предложение: «Мама взяла зонтик, потому что на улице...»;
- понимание инверсионных конструкций;
- понимание смысла сюжетной картинки;
- понимание прочитанного / прослушанного текста.

5. Обследование *состояния праксиса*:

- исследование способности выполнять движения в крупной, тонкой моторике кистей и пальцев рук и артикуляционной по образцу и словесной инструкции, особенности закрепления моторной программы;
- исследование состояния сформированности графо-моторных навыков.

Так как речь является высшей психической функцией и тесно связана с перечисленными психическими процессами, то некоторые пробы были проведены в рамках обследования состояния моторной сферы и устной речи.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно. Количественная оценка осуществлялась по четырехбалльной системе:

4 балла – задание выполнено верно;

3 балла – задание выполнено с 1 ошибкой;

2 балла – задание выполнено с 2 – 3 ошибками;

1 балл – задание выполнено со множеством ошибок / при помощи взрослого;

0 баллов – задание не выполнено.

Качественно оценивался характер выполнения представленных проб и особенности допущенных ошибок. Отмечались индивидуальные и типичные для большинства воспитанников трудности. Количественные результаты обследования указанных процессов представлены в таблице 5 в тексте работы и в таблице 14 Приложения 2, с. 48.

Результаты обследования состояния восприятия

Обследуемые	Обследование состояния зрительного восприятия								Обследование состояния слухового восприятия				Средний балл
	Узнавание, показ и называние			Пространственная ориентировка			Восприятие наложенных и контурных изображений	Узнавание недорисованных изображений	Восприятие неречевых звуков		Восприятие речевых звуков		
	Цвета	Формы	Размера	1	2	3			Далеких	Ближких	Далеких	Ближких	
Алексей Н.	4	4	4	2	2	3	3	3	4	4	4	2	3,3
Артем Б.	3	4	4	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3,1
Вадим М.	4	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3,5
Вероника П.	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	2	1	3,3
Женя К.	4	3	4	2	3	4	3	2	4	4	4	4	3,4
Захар Н.	3	4	3	2	2	3	2	2	4	4	4	3	3
Коля С.	4	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	1	2,8
Макар П.	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3,8
Максим А.	4	3	3	2	3	4	2	3	4	4	4	3	3,3
Максим Г.	3	3	4	2	3	4	2	3	4	3	3	1	2,9
Маша З.	2	2	3	2	2	2	1	1	4	2	2	1	2
Маша Ю.	2	2	2	2	2	2	1	1	4	2	2	1	1,9
Милана К.	4	4	4	2	3	3	3	3	4	4	3	2	3,3
Рома Р.	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	4	3	3,6
Саша Б.	4	4	4	2	3	4	4	3	4	4	2	1	3,3
Света Т.	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3,8
Соня Л.	2	1	2	2	2	2	1	1	4	2	1	1	1,8
Тимур З.	4	4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3,6
Толя Х.	4	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3,4
Юра М.	4	4	3	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3,1
Общий балл	3,6	3,5	3,6	2,2	3	3,3	2,7	2,6	4	3,5	3,2	2,3	3
	3								3				

Обследование состояния зрительного и слухового восприятия позволило выявить имеющиеся у дошкольников трудности при выполнении предъявляемых заданий и их зависимость от зрительного нарушения ребенка.

85 % воспитанников достаточно хорошо различают цвета (3,6 балла), однако возникают трудности при назывании и определении оттенков, особенно у Маши З., Маши Ю. и Сони Л. (они допустили по 2 – 3 ошибки при

выполнении проб). Лучше воспринимались крупные изображения, выполненные с использованием ярких цветов. Дети хорошо различают контрастные форму и размер предметов, однако имеются трудности восприятия схожих фигур: круг – квадрат – овал (3,5 балла); размеров: средний – большой – меньший – больший (3,6 балла). Чаще указанные ошибки встречались у дошкольников с косоглазием (Захар Н., Максим А., Маша З., Маша Ю.) и при множественных нарушениях зрительного анализатора – у Сони Л.

При обследовании пространственной организации двигательного акта было отмечено, что дети (85 %) ориентируются в пространстве, знают ведущую руку, стороны (лево-право), выполняют перекрестные пробы. При этом у всех возникают ошибки при усложнении заданий (выполнить пробу с закрытыми глазами, в незнакомом помещении). Однако все дети (100 %) допускают многочисленные ошибки при выполнении Пробы 1 с закрытыми глазами: они начинают путать стороны, возникает моторная неловкость, нарушается объем движений, потеря равновесия. У Коли С., Маши Ю. и Сони Л. (15 %) выявлено недостаточное усвоение сторон тела, ведущей руки, что требовало дополнительной работы перед выполнением заданий. У всех дошкольников ярко выражена замедленность выполнения, неуверенность.

Наибольшие трудности выявлены при восприятии наложенных контурных изображений предметов (2,7 балла) и узнавании недорисованных контуров предметов (2,6 балла). 50 % (10 дошкольников) допустили по одной ошибке при выполнении данных проб при назывании малознакомых / узнаваемых предметов (граненый стакан – кубик, миска – каска, клещи). Женя К., Коля С., Максим А., Максим Г., Юра М. допустили по 2 – 3 ошибки при выполнении проб; наибольшие затруднения выявлены у Захара Н., Маши З., Маши Ю. и Сони Л. Качество восприятия напрямую зависело от четкости и контрастности контурных линий, их количества.

Наиболее типичными ошибками при исследовании зрительного восприятия у данной выборки детей были фрагментарность, замедленность, трудности восприятия предмета или его части, контура целостно, трудности

при назывании сходных геометрических фигур (круг – овал, квадрат – прямоугольник). Трудности целостного восприятия также проявлялись и при восприятии сюжетной картины и серии картин, что выражалось в назывании отдельных предметов, использовании отдельных простых предложений. Необходимости стимулирования ответов детей дополнительными вопросами, планом ответа.

В целом, обследование показало, что зрительное и пространственное восприятие сильнее страдает у дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения, т. е. при косоглазии и амблиопии, а также при множественных нарушениях; в свою очередь, миопия, скорректированная очками, оказывает влияния только на темп восприятия зрительной информации: он замедлен, но данные стимулы воспринимаются в полном объеме.

При диагностике *слухового внимания и восприятия* использовался неречевой материал (окружающие знакомые шумы далекие: звон ключей, скрип двери, звук барабана, металлофона, погремушки; близкие: коробок спичек, погремушка, банка с горохом) и речевой материал: далекие и близкие по акустическим и артикуляционным признакам звуки и их сочетания (слоги), также воспроизведение цифровых рядов: из двух, трех и четырех чисел.

Отмечено, что далекие неречевые звуки распознают все дошкольники; Артем Б., Коля С., Максим Г и Юра М. правильно различили близкие неречевые звуки с 1 ошибкой; 15 % дошкольников: Маша З., Маша Ю. и Соня Л. отличили последние только при поочередном воспроизведении сходных звуков с образцом.

Особенности восприятия далеких и близких по акустическим и артикуляционным признакам фонем диагностировались в рамках исследования состояния фонематических процессов (См. с. 56). В целом, можно отметить, что далекие фонемы различают 13 человек (65 %), отдельные ошибки при выполнении проб встречались у Артема Б., Максима Г., Юры М. Четыре ребенка допустили 3 и более ошибок.

При обследовании функции узнавания и различения близких фонем удалось выделить затруднения у большинства обучающихся (90 %) при повторении слоговых рядов состоящих из 2 и 3 слогов (2,1 балла). Данные трудности обусловлены сниженным объемом слухоречевой памяти, с одной стороны, т. к. многие дети не могут верно воспроизвести более 2 слогов, с другой – недостатками фонематического слуха, что приводит к озвончению согласных, заменам их на близкие по акустическим и артикуляционным признакам, особенно последнего слога (ка-га-га, вместо ка-га-ка). Верно выполнили Женя К. и Света Т.

Отмечено, что выделение, называние и различение звуков дошкольникам лучше дается на фоне слова (3 балла), чем изолированно или в слоге (2,2 балла), что обусловлено смысловой нагрузкой, которое несет слово.

У 45 % дошкольников (9 человек) выявлены дефекты различения шипящих и свистящих звуков из слов, в которых встречаются близкие по звучанию и произношению: [ч] – [ш], [ч] – [щ], [ш] – [щ], [с] – [ц], [ч] – [ц]. 13 дошкольников неверно различают слова со взрывными звуками раннего онтогенеза: [п] – [б], [т] – [д], [к] – [г].

По результатам обследования было выявлено, что фонематический слух сформирован полностью у Жени К., Максима А., Тимура З., Толи Х., Юры М. Отдельные трудности при восприятии и различении звуков возникли у Захара Н., Ромы Р. У остальных 13 дошкольников выявлены трудности различения звуков раннего онтогенеза, свистящих и шипящих. При этом трудности различения звуков раннего онтогенеза обусловлены их коротким произнесением (взрывные) и недостаточным закреплением их на занятиях.

При воспроизведении числовых рядов верно справились все обучающиеся с двухсложными рядами, трехсложных – 85 %, при этом не смогли назвать третье число Маша З., Маша Ю. и Соня Л. При повторении четырехсложных рядов 50 % – полностью справились с заданием, 30 % (Артем Б., Захар Н., Максим А., Максим Г., Юра М.) – выполнили задание со второго раза, остальные 20 % - Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. воспроизводили

данные ряды с многочисленными ошибками: называли только первые 2 – 3 цифры, меняли их последовательность.

Обследование состояния *памяти* включало диагностику сформированности *зрительной и речеслуховой* ее видов. В соответствии с возрастом обучающихся (6 – 6,5 лет) в предъявляемых заданиях было уменьшено количество предоставляемых стимулов: вместо 10 давалось 5 – 7 предметных картинок / слов.

Более доступными для дошкольников оказались задания на запоминание картинок и слов в количестве 5 штук (3,4 балла): 12 воспитанников верно назвали все 5/5 картинки с первого раза, услышанные слова (3 балла) – 6 дошкольников. 5 детей: Макар П., Максим Г., Милана К., Света Т., Тимур З. назвали 4/5 слов. 2 и 3 картинки / слова из 5 смогли назвать Вадим М., Коля С., Маша З., Маша Ю., Саша Б., Соня Л. Отмечено лучшее запоминание слов, которые были произнесены в начале называемого ряда.

При выполнении тех же заданий, но при предъявлении 7 стимулов полностью справился с заданием только Толя Х., 1 ошибку при воспроизведении слов допустил Макар П. Смогли верно назвать 6 из 7 стимулов 25 % дошкольников. Следующие воспитанники: Максим А., Максим Г., Милана К., Саша Б., Света Т., Тимур З., Юра М.; смогли верно указать 6/7 картинок и 4/7, либо 5/7 слов на слух. Большие затруднения при выполнении проб возникли у Коли С., Маши З., Маши Ю., Сони Л.: ими верно были узнаны и воспроизведены 1 – 3 стимула. Рома Р. показывал картинки и называл слова наугад, так как не был заинтересован в выполнении заданий, что свидетельствует о недостаточной устойчивости произвольного внимания. Отмечено, что Соня Л. допустила меньше ошибок при выполнении заданий на слух, чем зрительно, что свидетельствует о сильном поражении зрительного анализатора и более продуктивном развитии слухового.

Для дошкольников было характерно увеличение количества ошибок с возрастанием трудности задания (увеличения количества стимулов). Также при указании на картинки возникали ошибки показа предметов, предъявляе-

мых повторно, со схожими по форме и цвету предметами (огурец, овал, яблоко), либо предметами, отличающимися цветом (синий и красный мяч). Требовалось больше времени для их нахождения.

Вербально-логическое мышление обследовалось при помощи следующих проб: простые аналогии, «Четвертый лишний», закончить предложение (Мама пошла на улицу и взяла с собой зонт, потому что...), понимание инверсионных конструкций. Наиболее доступным из перечисленных для детей оказалось дополнение предложения по смыслу (3,5 балла), практически все справились с заданием (16 дошкольников). Коле С., Маше З., Маше Ю. для ответа потребовались дополнительные вопросы и обращение к собственному опыту, Соня Л. не смогла правильно ответить, даже с оказанной помощью.

При назывании лишнего предмета из ряда предложенных 12 дошкольников верно справились с заданием, двое из которых допустили по 1 ошибке. Максим Г., Рома Р., Света Т., Тимур З. допустили по 2 ошибки. Пример ответа: коза, корова, лось, лошадь – «Лишняя корова – она мычит». Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. неверно назвали 3 – 4 предмета из 5 предложенных рядов, при этом многие предметы выбирали наугад и не могли объяснить свой выбор. При оказании посторонней помощи, также действовали наугад.

При назывании простых аналогов полностью справились Алексей Н., Вадим М., Милана К., Саша Б., Толя Х. (25 %), еще 8 дошкольников (40 %) начали правильно называть аналогии при повторном объяснении задания, потому что дети впервые выполняли данное упражнение (2,7 балла). Максим Г., Тимур З. выполнили задание с 2 ошибками, т. к. у них возникли сложности с опознанием (зрительным восприятием) изображенных объектов. 4 обучающихся выполняли задание только с помощью и со множеством ошибок, они не могли установить новые взаимоотношения объектов, пытались ответить по предыдущему образцу.

Исследование понимания смысла сюжетных картин и их серий показало, что у всех обучающихся (100 %) рассказ ограничивается перечислением

отдельных объектов, изображенных на картине и ответами простыми предложениями на вопросы логопеда: «Зима. Белка, мальчик и девочка. Дает орех белке. Смотрит на птичек. (Какие птички есть?) Всякие». При этом возникают сложности установления взаимосвязей между элементами, так как дети улавливают только отдельные яркие образы и не соединяют их между собой, что обусловлено дефектами зрительного анализатора и неустойчивости, непоследовательности внимания и при рассматривании материала.

Во время пересказа содержания текста дети переходят от одной мысли к другой, повторяются, используют простые и односложные предложения, требуются в наводящих вопросах (100 %), путают последовательность событий, опускают, либо неверно употребляют предлоги и не понимают его содержания (Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.). Более точно и развернуто передали содержание текста: Алексей Н., Вадим М., Женя К., Милана К., Рома Р., Света Т., Толя Х.

Наибольшие трудности возникли у обучающихся при понимании инверсионных конструкций (2,4 балла). Полностью справились с данным заданием 5 воспитанников, двое допустили по 1 ошибке, остальные 12 дошкольников допустили по 3 и более ошибок. При этом обучающимся оказывалась различная помощь: перевод предложения в прямую конструкцию, разбор предложения по вопросам, использование наглядного материала, опора на жизненный опыт. Однако воспитанники продолжали неуверенно и наугад отвечать на вопросы по содержанию предложений.

Исследование состояния *внимания* осуществлялось в ходе полного логопедического обследования и при использовании методики Пьерона-Рузера.

При этом высокий уровень его устойчивости и произвольности выявлен у Алексея Н., Вадима М., Вероники П., Жени К., Макара П., Миланы К., Саши Б., Светы Т. и Толи Х. (45 % обучающихся), также заметно достаточно хорошее усвоение зрительно-моторной программы.

Средний уровень сформированности внимания отмечен у Артема Б., Захара Н., Максима А., Тимура З. и Юры М., что проявляется в более быст-

рой утомляемости и снижению работоспособности при выполнении заданий, при смене видов деятельности у данных обучающихся внимание возвращается к предложенным заданиям и они показывают достаточно хорошие результаты.

С низким уровнем внимания Коли С., Максима Г., Маши З., Маши Ю., Ромы Р., Сони Л. У двоих детей (Максима Г. и Ромы Р.) проявляется в быстрой истощаемости внимания и соответственно угасанием работоспособности: они правильно выполняют задания и на высоком уровне в быстром темпе и непродолжительное время, затем продуктивность резко падает. У остальных дошкольников сниженность процесса внимания проявляется на всех этапах занятия, что свидетельствует о преобладании у них процессов торможения над возбуждением. Это мешает выполнять предлагаемые упражнения, закреплять формируемые навыки и воспроизводить усвоенные на предыдущих занятиях знания и умения.

Обследование состояния *праксиса* осуществлялось при выполнении движений в крупной, тонкой моторике кистей и пальцев рук и артикуляционной (при диагностике моторной сферы) и сформированности графомоторных навыков.

По результатам первых выявлен высокий уровень сформированности моторики: правильность выполнения и хороший уровень закрепления навыков; у Алексея Н., Артема Б., Жени К., Захара Н., Макара П., Максима А., Максима Г., Миланы К., Ромы Р., Саши Б., Светы Т., Тимура З., Юры М.; средний – Вадима М., Вероники П., Толи Х.; низкий – Коли С., Маши З., Маши Ю., Сони Л. (Более подробно см. обследование моторной сферы).

Состояние графо-моторных навыков оценивалось при написании определенных графических элементов (прямых и косых линий), геометрических фигур, при выполнении графических диктантов и написании букв при списывании, на слух с образцом и самостоятельном письме.

Дошкольники лучше выполняют задания при письме под диктовку, когда работа проводится под контролем взрослого и самостоятельном письме,

когда сами выбирают расположение букв, элементов и фигур на листе. При списывании / срисовывании обучающиеся неверно располагают материал на листе: не соблюдают пропорции, расположение; делают многочисленные ошибки, что обусловлено недостаточной точностью восприятия, удержания и воспроизведения зрительной информации и соответственно моторной программы.

Обучающиеся достаточно хорошо ориентируются на листе бумаги, знают основные стороны: верх, низ, право и лево. Однако Коля С. и Маша З. вспоминают направления в горизонтальной плоскости с опорой на ведущую (пишущую) руку, Маша Ю. и Соня Л. данные направления путают.

У всех обучающихся (100 %) выявлена моторная неловкость и напряженность при написании всех элементов, дошкольники пытались соблюдать строчку, но часто выходили за границы клеток. Также у 50 % дошкольников отмечено несоблюдение правильной последовательности и направления написания элементов и самих букв, даже с подготовительным письмом (в воздухе). Например, Коля С. пишет печатную букву Б начиная с верхней горизонтальной линии справа, затем вертикальный элемент вниз и заканчивает его полуovalом снизу вверх; Тимур пишет букву Д начиная с нижних элементов, затем добавляет верхние.

По результатам исследования состояния психических процессов, являющихся предпосылками читательской деятельности (кроме речи) обучающихся можно разделить на 3 группы по уровню их сформированности:

а – высокий: Алексей Н., Вадим М., Вероника П., Женя К., Макар П., Милана К., Рома Р., Света Т., Толя Х. – выполнили предъявляемые задания с отдельными ошибками;

б – средний: Артем Б., Захар Н., Максим А., Максим Г., Саша Б., Тимур З., Юра М. – допустили отдельные ошибки в одних пробах и большое количество в других;

в – низкий: Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. – имелись многочисленные ошибки при выполнении проб.

Системный анализ полученных результатов позволил выделить следующие закономерности между сформированностью речи и другими психическими процессами и наличием у обучающихся зрительного дефекта.

У обследуемых дошкольников были выявлены нарушения речи: псевдобульбарная дизартрия легкой степени, акустико-фонематическая дислалия, ринофония и дисфония, которые имеются как самостоятельно, так и в сочетании между собой (дизартрия и дисфония) и с нарушениями зрительного анализатора.

У дошкольников, имеющих только функциональные нарушения зрения (Женя К., Рома Р., Света Т., Толя Х.) выявлено замедленное восприятие предметов и картин, их пространственного расположения, фрагментарность восприятия, при этом на достаточном уровне сформированности находятся слуховое восприятие, речь и другие психические процессы.

При фонетико-фонематической дислалии и функциональном нарушении зрительного анализатора (Макар П.) выявлены трудности восприятия и дифференцировки звуков, антропофонические дефекты звукопроизношения, при этом зрительное восприятие достаточно сохранно (миопия I степени), что позволяет полноценно воспринимать окружающую действительность и пространственные отношения и овладеть лексико-грамматической стороной и связной речью.

У большинства обследуемых дошкольников выявлено сочетание общего недоразвития речи при дизартрии с функциональными и органическими нарушениями зрительного анализатора, которое приводит к особому дефекту и формированию личности дошкольников. В данном случае при дизартрии нарушения кинестетической основы движений обуславливают несформированность фонетическо-фонематической и лексико-грамматической сторон и связной речи, своеобразие высших психических функций (слухового восприятия, памяти, вербально-логического мышления). Параллельно трудности целостного зрительного восприятия затрудняют прием информации об окру-

жающей действительности, отношениях между предметами, образами, что затрудняет их отражение в речи. Так недостатки звукопроизношения обусловлены не только неточностью кинестетических ощущений, но и трудностями восприятия орального образа эталона звука (Соня Л.), а трудности понимания логико-грамматических конструкций обусловлены не только речевым дефектом, но и зрительным (Маша Ю.).

2.3. Анализ результатов обследования навыков читательской деятельности у старших дошкольников с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

Обследование уровня *мотивации* к овладению навыками читательской деятельности показал, что 8 обучающихся (40 %): Алексей Н., Вероника П., Женя К., Макар П., Максим А., Милана К., Света Т, Толя Х. обладают внутренней мотивацией к прослушиванию сказок на интересующую их тематику, и к самостоятельному прочтению встречающегося печатного материала (названия книги, названия предмета на этикетке и др.). У Артема Б., Вадима М., Захара Н., Максима Г., Саши Б., Маши Ю., Юры М. (35 %) имеется внутренняя мотивация к восприятию читаемого текста, но самостоятельное прочтение обусловлено внешней мотивацией со стороны взрослого. У остальных 25 % обучающихся низкий уровень мотивации к прослушиванию и самостоятельному прочтению текстов, что обусловлено неточностью понимания содержания текста, незаинтересованностью, либо трудностями овладения навыками чтения и, как следствие, снижением мотивации.

Обследование состояния навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста проводилось с использованием печатных букв с опорой на рабочую программу Н. В. Нищевой, по которой работает учитель-логопед данной образовательной организации.

Данное исследование включало:

1. Усвоение букв:

- а) называние указанной буквы;
- б) поиск названной буквы.

2. Сформированность технической и смысловой сторон чтения:

- а) чтение слогов: прямых, обратных, со стечением согласных;
- б) чтение слов различной слоговой структуры;
- в) чтение предложений;
- г) понимание прочитанного.

По результатам обследования было установлено, что 12 обучающихся знают пройденные буквы, легко их находят и называют. Однако Артем Б., Максим А., Максим Г., Тимур З., Юра М. знают пройденные буквы, но путают сходные по начертанию, соответственно происходит их смешения и замены (Н – И, Е – Э, П – Н). У Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л. выявлено недостаточное усвоение уже изученных на занятиях букв, что проявляется в неточности их запоминания, забывании, заменах и смешениях (А – О, У – Э, М – Л).

В соответствии с программой дошкольниками были изучены гласные первого ряда, поэтому обследование чтения слогов, слов и предложений дошкольников было дифференцировано: успешно усвоившим программный материал были предложены задания с усложнением (чтением слогов с гласными второго ряда), обучающимся со слабым закреплением пройденного давался материал только в рамках пройденного.

По результатам данного исследования выявлено, что техническая сторона чтения хорошо сформирована у Вероники П., Жени К., Макара П., Миланы К., Ромы Р., Светы Т. и Толи Х., которые уверенно прочитывают материал в рамках программы, чтение слогов с гласными первого ряда не вызывает труда, второго – дошкольники верно прочитывают прямые слоги с гласными: И, Е, Я, остальные вызывают затруднения. Также они верно прочитывают простые слова и предложения, при этом присутствует послоговое про-

чтение, сложные слов и предложения – побуквенное, с паузами. Данным воспитанникам содержание прочитанного доступно.

Алексей Н., Артем Б., Вадим М, Захар Н., Максим А., Максим Г., Саша Б., Тимур З., Юра М. способны прочитать слоги, слова и предложения с прочно усвоенными (хорошо знакомыми) буквами (А, О, У, И, Х, М, Н, П, Д, Т и др.) однако имеются ошибки чтения незакрепленных в памяти обучающихся букв, проявляющиеся в виде замен и смешений сходных, особенно на материале сложных слов и предложений. У данных дошкольников преобладает побуквенное чтение с паузами и припоминанием букв, повторении прочитанного по несколько раз для соединения написанного в единый буквенно-смысловой комплекс (слово). Соответственно возникают трудности понимания смысла прочитанного.

Коля С. и Маша З. знают ограниченное количество букв (порядка 15) и могут прочитать простые слова (мама, муха, машина) и предложения, состоящие из 2 – 3 слов (Вот муха. Тут кот), в рамках которых они понимают содержание. Преобладает побуквенное чтение с элементами послогового самых простых слов. Более сложный материал они прочитывают с многочисленными ошибками: заменами, смешениями букв, уточнением их названий, пропусками, невозможностью их соединения, все это затрудняет понимание.

Маша Ю. и Соня Л. знают малое количество букв, быстро их забывают и смешивают с другими, название букв и графическое изображение не усваиваются как единое целое. Возникают трудности прочтения даже букв недавно пройденных на фронтальных занятиях (на индивидуальных данная работа проводится крайне мало, в силу множества моторных, речевых недостатков, которые требуют первостепенной коррекции). Трудности восприятия и усвоения пройденного графического материалы у них обусловлены недостаточной сформированностью предпосылок читательской деятельности.

При проведении *анализа содержания* текста, 80 % обучающихся отвечают полными ответами, приводят примеры из жизни, достаточно верно понимают смысл прочитанного, с опорой на поставленные вопросы и стимуль-

ный материал (предметные картинки и серии сюжетных картин) устанавливают взаимосвязи событий. Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. затрудняются в понимании отдельных слов и предложений и целостном восприятии текста, на вопросы отвечают однословно, требуются дополнительные вопросы для стимуляции ответа, возможен переход на другую тему. У них имеются трудности в выражении собственного отношения к содержанию текста, требуется стимуляция к обращению к личному опыту воспитанников.

18 обучающихся могут *рефлексировать* на прочитанный материал при наличии дополнительных вопросов и стимуляции со стороны взрослого. Они способны выразить свое отношение к герою, его поступкам. При этом ответы являются неполными, имеются трудности в выражении своих мыслей и анализе ситуации через собственный опыт. Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. испытывают особые трудности при выражении собственного отношения к прочитанному, им требуются дополнительные вопросы. Ответы данных обучающихся однословны и являются либо подтверждением, либо отрицанием на заданный вопрос («Мальчик хорошо поступил?», «Да»).

При *выборе необходимой книги* 18 обучающихся опираются на внешние признаки и название на обложке, что помогает узнать знакомую книгу, либо предположить возможных героев и события. 20 % обучающихся при выборе книги из предложенных опираются на внешние признаки (картинки, иллюстрации), либо выбирают книгу наугад и не могут обосновать свой выбор.

Таким образом, результаты обследования предпосылок и навыков читательской деятельности свидетельствуют о необходимости формирования всех компонентов и навыков у всех обучающихся.

Выводы по 2 главе

Во второй главе представлены содержание и результаты полного логопедического обследования обучающихся старшего дошкольного возраста по

исследованию состояния предпосылок и навыков читательской деятельности, анализ полученных данных.

Для достижения цели логопедического обследования было адаптировано и разработано содержание работы по исследованию предпосылок (состояния моторной сферы, устной речи и психических процессов) и самих навыков читательской деятельности у обучающихся. Разработка содержания работы для проведения констатирующего эксперимента осуществлялась с опорой на методические рекомендации Г. В. Бабиной, Т. В. Волосовец, А. Н. Корнева, Е. А. Стребелевой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Н. М. Трубниковой и др.

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены имеющиеся у дошкольников нарушения моторного, речевого и психического развития в различной степени выраженности.

На основании полученных и проанализированных данных дошкольникам было выставлено дифференцированное логопедическое заключение: у четырех дошкольников речевое развитие соответствует норме, у одного – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обусловленное артикуляционно-фонематической дислалией, у троих – псевдобульбарной дизартрией легкой степени. У 12 обучающихся – общее недоразвитие речи III уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией легкой степени. У троих дошкольников с ОНР выявлена ринофония, у 2 – дисфония. 13 обучающихся имеют функциональные расстройства зрительного анализатора, 1 ребенок – органические.

По результатам констатирующего эксперимента было выделено 3 группы детей по уровню развития базовых функций, являющихся предпосылками читательской деятельности: высокий – 8 обучающихся; средний – 7 обучающихся; низкий – 4 обучающихся.

Обследование навыков читательской деятельности показало, что 8 дошкольников (40 %) обладают внутренней мотивацией к прослушиванию сказок на интересующую их тематику, и к самостоятельному прочтению встре-

чающегося печатного материала. 7 (35 %) – имеют внутреннюю мотивацию к восприятию читаемого текста, но самостоятельное прочтение обусловлено внешней мотивацией со стороны взрослого. У 25 % обучающихся низкая мотивация к прослушиванию и самостоятельному прочтению текстов, что обусловлено трудностями овладения навыками чтения.

У 16 дошкольников техническая сторона чтения сформирована на высоком уровне. Они прочитывают материал в рамках пройденной программы. Чтение простых слов и предложений осуществляется послоговым способом, сложных – побуквенным, с паузами. Им доступно содержание прочитанного. Двое дошкольников знают ограниченное количество букв и понимают смысл простых слов и предложений, состоящих из 2 – 3 слов. Преобладает побуквенное чтение с элементами послогового. Более сложный материал читают с ошибками. Двое – знают малое количество букв, быстро их забывают и смешивают с другими. Чтение побуквенное с многочисленными ошибками.

16 обучающихся (80 %) верно понимают смысл прочитанного, приводят примеры из жизни, устанавливают взаимосвязи событий; 4 – затрудняются в целостном восприятии текста и рефлексии на прочитанное, на вопросы отвечают однословно, требуются дополнительные вопросы, возможен переход на другую тему. Имеются трудности при выборе нужной книги и в выражении собственного отношения к содержанию текста, требуется стимуляция обращения к личному опыту.

В соответствии с выявленными нарушениями моторной сферы, речи, психических процессов и функциональными нарушениями зрительного анализатора установлено, что у дошкольников с более высоким уровнем сформированности предпосылок читательской деятельности отмечен и достаточный уровень усвоения соответствующих навыков.

У обучающихся со средним и низким уровнем сформированности предпосылок, их дефекты вызывают соответствующие трудности и неполноценность формирования компонентов моторных, речевых и психических процессов как в рамках самой системы, так и во взаимосвязи с другими. Все

имеющиеся недостатки создают особую картину нарушения и предопределяют соответствующие трудности формирования навыков читательской деятельности у данных обучающихся.

Полученные результаты подтверждают корреляцию между уровнем сформированности предпосылок читательской деятельности и особенностями формирования соответствующих навыков у обучающихся дошкольного возраста с дизартрией и функциональными нарушениями зрительного анализатора. Установленные и доказанные в ходе констатирующего эксперимента взаимосвязи между компонентами обуславливают значимость работы по формированию навыков читательской деятельности.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

Особенности коррекционной работы при дизартрии раскрыты в работах Е. Ф. Архиповой [13], Р. М. Боскис [29], Н. С. Жуковой [62], Р. Е. Левиной [95], Л. В. Лопатиной [107], Е. Ф. Собонович [162], W. Morgan [202], M. Snowling [204], J. Stackhouse [57] и др. Исследования, посвященные нарушениям и устранению недостатков речи у слабовидящих, были проведены В. К. Воробьевой [37], О. В. Дорошенко [51], Е. А. Лапп [91], Л. Н. Лиходедовой [104], С. А. Покутневой [133], С. Л. Коробко [200], В. К. Орфинской [125], Н. Л. Irlen [201], G. Th. Pavlidis [203]. Особенности и специфические трудности формирования навыков читательской деятельности при дизартрии и нарушениях зрительного анализатора представлены в трудах Е. Л. Гончаровой [41], Л. Е. Журовой [65], Г. А. Каше [105], А. Н. Корневым [76], Р. Е. Левиной [95], В. К. Орфинской [125], М. Н. Русецкой [146], Л. Ф. Спириной [165] и др.

Коррекционная работа с дошкольниками с выявленными дефектами осуществляется комплексно с включением медицинского, психолого-педагогического и логопедического воздействия. Лечение осуществляется по показаниям невропатолога, офтальмолога (плеотроптическое лечение), ЛФК, в своей работе логопед тесно взаимодействует с воспитателем, офтальмоло-

гом, психологом, музыкальным работником и педагогом по физической культуре.

Все логопедическое воздействие реализуется с учетом общедидактических и специфических *принципов работы*: этиопатогенетического и онтогенетического, психологической структуры процесса чтения, комплексного и системного подходов, опоры на сохранные звенья и обходного пути, полисенсорного воздействия, учета ведущей деятельности (в дошкольном возрасте – игровая), поэтапности и учета индивидуальных возможностей, взаимодействия с родителями [105].

В настоящее время отсутствуют методики по формированию навыков читательской деятельности у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии и дефектами зрения в дошкольном возрасте, только – в школьном. Проанализировав методические рекомендации А. Н. Корнева [78], Р. И. Лалаевой [87], М. Н. Русецкой [147], Л. С. Цветковой [185] по работе со школьниками выявлено, что для успешного становления навыков читательской деятельности у дошкольников с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора необходимо скорректировать функции, являющиеся предпосылками данной деятельности, параллельно закладывать мотив к ней, и на этой основе формировать техническую и смысловую стороны навыка чтения.

Рассмотрим основные *этапы работы по формированию предпосылок читательской деятельности* при дизартрии и нарушениях зрительного анализатора.

Логопедическая работа по устранению общего недоразвития речи при *дизартрии*, согласно Т. Б. Филичевой, осуществляется *поэтапно* [181]:

1. Подготовительный этап направлен на развитие внимания, слухового и зрительного восприятия, памяти, мышления, фонематического слуха, навыков звукового анализа, развитие моторной сферы, совершенствование лексико-грамматической стороны речи.

2. На этапе формирования произносительных умений и навыков осуществляется работа по коррекции звукопроизношения, совершенствова-

нию фонематических процессов, закреплению произносительных умений и навыков в самостоятельной речи различных ее видов (диалоге, монологе).

3. Этап выработки коммуникативных умений и навыков направлен на выработку контроля за собственной речью, развитие связной речи, закрепление сформированных речевых навыков в различных ситуациях, развитие психических процессов.

Коррекция недоразвития речи при *нарушениях зрительного анализатора осуществляется последовательно* (Т. В. Ахутина [14], Т. А. Алтухова [8], О. Б. Иншакова [24], А. Н. Корнев [76], Р. И. Лалаева [88], И. Н. Садовникова [149], О. А. Токарева [170], Ж. И. Шиф [195]):

1. На подготовительном этапе развитие речи осуществляется через обогащение представлений ребенка об окружающем мире посредством игры и использования натуральных, объемных, реалистичных материалов. При этом наглядность должна учитывать зрительные возможности ребенка: иметь четкий контур, цветовой фон и гамму рисунка. Реализуются упражнения по формированию зрительного и слухового внимания, восприятия, фонематического слуха. Осуществляется воздействие на различные анализаторные системы, в том числе восприятие тактильное, вкусовое, кинестетическое т. д. Основное внимание при зрительных дефектах уделяется расширению словарного запаса обучающихся, закреплению связей слов с предметами и явлениями, формированию обобщающих понятий, грамматической стороны и связной речи.

В особое направление работы выделяется формирование зрительного восприятия объектов окружающей действительности (реальных, нарисованных, контурных, зашумленных и др.), пространственного восприятия собственного тела, отношений предметов и представлений. Также осуществляется работа по коррекции и развитию моторной сферы, темпа и ритма движений, координации.

2. На основном этапе при достаточно сформированной речевой основе осуществляется коррекция звукопроизношения и становление навыков

звукового анализа и синтеза, подготовка к овладению навыками читательской деятельности.

3. На закрепительном этапе осуществляется закрепление и совершенствование усвоенных речевых навыков, зрительных возможностей. Работа направлена на усвоение и закрепление навыков читательской деятельности.

Вся коррекционная работа при нарушениях зрительного анализатора носит комплексный, многосторонний характер и на всех этапах направлена на охрану зрения и профилактику зрения, что обуславливает необходимость использования здоровьесберегающих технологий на каждом занятии, в том числе зрительной гимнастики, необходимой для снятия зрительного напряжения и восстановлении концентрации восприятия.

Важным аспектом построения логопедической работы является учет формы и степени выраженности зрительной патологии дошкольника, что обуславливает подбор специальных приемов работы по тренировке функции зрительного анализатора и методов наглядности, которая лучше воспринимается при конкретном нарушении. Например, при миопии используются специальные подставки, увеличен размер рисунка, шрифта и интервал между строчками, в цветовой гамме преобладают оранжево-желтые и зеленые тона.

Параллельно с перечисленными этапами и направлениями работы у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора проводится *формирование ядра читательской деятельности*, т. е. способности переводить содержание авторского текста в содержание личного опыта. «Ядро» читательской деятельности закладывается в совместной деятельности со взрослым: при чтении и рассказывании вслух произведений различных жанров [41; 146].

Поэтому на начальных этапах формирования навыков читательской деятельности работа осуществляется закладывание мотива к чтению, а также восприятие на слух читаемого текста и понимания его смысла; при достаточно развитых предпосылках читательской деятельности осуществляется фор-

мирование и закрепление двух сторон навыка чтения (технической и смысловой) и навыка трансформации текста.

На основании проведенного анализа, нами были выделены следующие *направления логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности* у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора:

- развитие лексико-грамматической стороны речи через обогащение чувственного опыта, накопление знаний об окружающей действительности;
- формирование зрительно-пространственной ориентировки и понимания пространственных отношений и понятий;
- устранение имеющихся недостатков в речевом развитии (произношения, трудности выделения и различения звуков, невозможность произвести звуковой анализ и синтез слов, несовершенство лексико-грамматической стороны и связной речи);
- развитие высших психических функций, составляющих основу читательской деятельности (внимания, восприятия, памяти, мышления);
- формирование мотивации на овладение новым навыком;
- формирование навыков чтения (технической и смысловой сторон);
- формирование умения ориентироваться в тексте, понимать его содержание (последовательность событий, замысел автора, выделение языковых средств), осуществлять рефлекссию на прочитанный материал.
- формирование навыка отбора необходимой книги, текста;
- формирование целостного алгоритма процесса читательской деятельности.

Формирование технической и смысловой сторон навыка обучающихся с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора осуществляется аналитико-синтетическим методом в соответствии с основными ступенями, вы-

деленными Т. Г. Егоровом: овладения звуко-буквенными обозначениями, слогового чтения, целостными приемами восприятия, синтетического чтения [53].

Формирование *мотива* к чтению осуществляется в период работы по коррекции базовых процессов (предпосылок) в процессе игры, прослушивании текстов стихотворений, сказок, рассматривании книг и совместному выбору материала для чтения. Параллельно важно формировать навыки правильного понимания прочитанного, установления причинно-следственных связей и последовательности событий, понимания скрытого смысла, анализа поступков героев, описания предметов и явлений, связи с жизнью.

3.2. Содержание работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, в том числе с нарушением зрительного анализатора

На основании проведенного полного логопедического обследования базиса и навыков читательской деятельности и проанализированных методических рекомендаций определены основные направления работы, составлены индивидуальные перспективные планы на каждого дошкольника по преодолению имеющихся нарушений и составлено тематическое планирование по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора.

Формирующий эксперимент реализовывался в период с 10.10.2016 по 15.05.2017 г., в рамках которого работа проводилась с обучающимися, имеющими легкую степень псевдобульбарной дизартрии. По структуре дефекта дошкольники были с:

– фонетико-фонематическим недоразвитием речи (Алексей Н., Милана К., Саша Б.);

– общим недоразвитием речи (Вадим М., Коля С., Тимур З., Вероника П., Захар Н., Маша Ю., Артем Б., Максим А., Максим Г., Маша З., Юра Х., Соня Л.).

У многих дошкольников речевой дефект сопровождался расстройством зрительного анализатора, что учитывалось при организации и реализации логопедической работы.

Работа по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся подготовительной группы с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора осуществлялась по следующим *направлениям*:

Блок I – формирование базиса читательской деятельности

1. Развитие моторной сферы: крупной, тонкой кистей и пальцев рук, нормализацию тонуса, мимической мускулатуры, артикуляционного аппарата, формирование речевого праксиса, кинестетической и кинетической основ движений;

2. Развитие пространственной ориентировки: в схеме собственного тела, пространстве, на плоскости, листе бумаги;

3. Развитие зрительного восприятия: реальных объектов, отдельных изображений, сюжетных картин и их серий;

4. Устранение нарушений речевого развития: звукопроизношения, фонематических процессов (слуха и восприятия), просодической и лексико-грамматической сторон и связной речи;

5. Развитие высших психических функций, составляющих основу читательской деятельности: внимания, восприятия, памяти, мышления;

Блок II – формирование навыков читательской деятельности

1. Формирование мотивации к восприятию (прослушиванию и прочтению) текста и овладению новым навыком;

2. Формирование технической и смысловой сторон навыка чтения;

3. Формирование умения ориентироваться в предлагаемом к прочтению материале, понимать его смысл, осуществлять анализ и рефлексию на прочитанный материал.

4. Формирование навыка отбора необходимой книги, текста;

5. Формирование и закрепление целостного алгоритма процесса читательской деятельности.

Логопедическое воздействие включало два блока у всех обучающихся (100 %) в соответствии с индивидуальными особенностями. *Первый блок был направлен на формирование предпосылок читательской деятельности.*

Работа *по развитию моторной сферы* реализовалась со всеми обучающимися и была направлена на совершенствование статической и динамической организации движений, переключаемости, скорости и качества движений при выполнении специальных упражнений; ориентировку в схеме собственного тела и пространстве, координацию речи с движениями при формировании темпа и ритма (отхлопывание, марширование, ходьба). Логопедическое воздействие по нормализации мышечного тонуса проводилось дифференцированно (в зависимости от характера нарушения тонуса в сторону понижения или повышения) с помощью массажа, самомассажа и упражнений на чередование напряжения и расслабления. Формирование праксиса артикуляционного аппарата и мимической мускулатуры, преодоление явлений тремора и синкинезий, развитие кинетической и кинестетической основ движения, развитие подвижности и объема движений осуществлялось при помощи общих и специальных упражнений (Е. Н. Винарская [32], О. Г. Приходько [137], Р. Е. Левина [93] и др.). Примеры упражнений представлены в Приложении 7, с. 74.

Развитие *пространственной ориентировки* осуществлялось со всеми дошкольниками в следующей последовательности с опорой на рекомендации И. А. Филатовой: выделение ведущей руки, ориентирование в схеме собственного тела, пространстве, на плоскости, листе бумаги, одновременно закреплялись понятия пространственных отношений, логико-грамматических

конструкций [180]. Данное направление тесно связано с развитием лексико-грамматической стороны речи, т. к. у обучающихся имеются зрительные нарушения: усвоение пространственных понятий, усвоение грамматических форм слов, норм согласования и управления. Примеры упражнений представлены в Приложении 14, с. 150.

Развитие *зрительного восприятия* включало восприятие: реалистичных предметов и объектов, их анализ, сравнение, выделение отличительных признаков; изображений предметов в реалистичном изображении, стилизованном, контурном, наложенном, силуэтном, зашумленном; фигур; цветов. Восприятие сюжетных картин, серий и их анализ осуществлялись последовательно: выделение главных объектов, их действий / функций, взаимосвязи между объектами. Данная работа позволяла научить дошкольников последовательному восприятию и анализу предметов и их совокупности, отношений между ними, развитию лексико-грамматической стороны и связной речи, пониманию логических взаимосвязей и установлению причинно-следственных связей и событий. Примеры заданий представлены в Приложении 11, с. 117.

Устранение нарушений речевого развития, в том числе коррекция звукопроизношения, развитие силы, высоты голоса, формирование нижнедиафрагмального дыхания, силы и продолжительности выдоха, мелодико-интонационной стороны, формирование экспрессивной стороны, системной лексики, валентностей слов, грамматического строя и связной речи осуществлялось с опорой на рекомендации Е. С. Большаковой [25], Е. М. Мاستюковой [118], Р. И. Лалаевой [87], З. А. Репиной [143], Т. Б. Филичевой [181], Е. Е. Шевцовой [193] и др.. Особое внимание со всеми обучающимися уделялось работе по коррекции и развитию морфофонологического восприятия, фонематических процессов, необходимых для овладения технической стороной процесса чтения, а следовательно, и смысловой (формированию представлений о морфеме и фонеме и установлению звуко-буквенных связей), навыков звукового анализа (определению места, количества, последовательности слов в предложении, слогов и звуков в слове). Данная работа

проводилась со всеми дошкольниками, также устранялись имеющиеся у дошкольников трудности дифференциации фонем и навыков звукового анализа (Приложение 2, с. 46). Примеры упражнений представлены в Приложении 9 с. 103.

Развитие высших психических функций осуществлялось со всеми обучающимися. Работа по развитию внимания направлена на формирование его устойчивости, удержания, распределения и осуществлялось при выполнении всех заданий. Развитие слухового восприятия реализовывалось с помощью восприятия неречевых и речевых звуков, сначала контрастных, затем близких. Для развития зрительного восприятия использовались задания по восприятию цвета, фигур, целого предмета и анализа его составных частей, контурных, наложенных изображений, пространства, серии картин. Использовались приемы по собиранию разрезных картин, контурных изображений, картин в зашумленном виде, анализ и сравнение изображений предметов, нахождение отличий (стул – кресло – диван), дорисовывание изображений, определению последовательности событий на серии картин и составление связного рассказа и др. Развитие зрительной и слуховой памяти включало выполнение заданий на запоминание предметов и картин, их последовательности («Чего не стало?», Что изменилось?»), воспроизведение слов и предложений с увеличением их количества и длины, заучивание стихотворений и др. Для формирования разных вербально-логического мышления использовались картинки-нелепицы, аналоги, назови лишнее, загадки, собери такой же узор и т. д. Примеры упражнений представлены в Приложениях 11 – 13, с. 107-140.

Все перечисленные направления работы реализовывались во взаимодействии с родителями и другими специалистами: медсестрой (согласование плеоптического лечения, уточнение зрительного диагноза и возможностей зрительной функции), инструктором ЛФК, музыкальным работником, тифлопедагогом, психологом, воспитателем.

Второй блок логопедического воздействия был направлен на формирование навыков читательской деятельности. При этом учитывались речевые и зрительные особенности обучающихся.

Формирование мотивации к овладению навыками читательской деятельности началось в подготовительный период работы, т. е. при коррекции предпосылок данной деятельности, до обучения самостоятельному чтению. Работа включала в себя привитие обучающимся интересов к книгам через игру, взаимодействие с книгой, образцовое чтение сказок, стихов, рассказов логопедом в сопровождении наглядности (при необходимости), обсуждение содержания после прочтения, выполнения творческих и игровых заданий («Прочитай письмо», «Если бы я был героем сказки», «Покажи»: как месим тесто, катаем снежок, говорит лиса, волк и др.), представленных в Приложении 6, с. 72. Работа осуществлялась с использованием различных книг с необычным оформлением. На занятиях реализовывалась задача по воспитанию любви и бережного отношения к книгам.

В данный период проводилась работа с родителями с целью закрепления интереса к произведениям литературы. Родителям давались рекомендации по выбору книг, детских журналов выразительному чтению, правильно-му обсуждению прочитанного, использования приема останавливаться на интересном месте, акцентировалось внимание на необходимости хвалить и поощрять ответы, стремление прочитать самостоятельно, также родители сами должны читать книги.

При овладении другими навыками читательской деятельности формирование мотивации к овладению читательской деятельностью постоянно подкреплялось.

Формирование технической и смысловой сторон навыка чтения осуществлялось в тесной взаимосвязи между собой и работой по закреплению представлений о фонеме, навыков звукового анализа и звукобуквенных связей, совершенствованию лексико-грамматической (при проведении словар-

ной работы и понимании смысла прочитанного), просодической (при чтении с разной интонацией, выразительном чтении) сторон.

В структуру каждого занятия перед прочтением включена работа по:

- восприятию отрабатываемого звука;
- анализ его артикуляционного и акустического образов;
- закрепление навыков звукового анализа при составлении графической схемы слова;
- дифференциация с другими (при изучении нескольких звуков и букв);
- связь фонемы с графемой и закрепление графического образа буквы;

Данная работа необходима для более качественного формирования правильного чтения. Вся работа осуществляется с опорой на различные анализаторные системы: слуховое восприятие (выделение звука из речевого материала), кинестетический анализ при анализе артикуляции, зрительное восприятие (графические схемы, опорные картинки, буквы в различном изображении), тактильное (ощупывание, конструирование буквы из различных материалов, письмо в воздухе, на песке).

Формирование технической стороны чтения осуществлялось аналитико-синтетическим методом, поэтапно. Последовательность изучения букв и усложнение речевого материала проводилось с опорой на логопедический букварь [82]. Речевой материал адаптировался или подбирался для восприятия обучающимися дошкольного возраста (букварь разработан для обучающихся подготовительного и первого классов). Активно применялись детские книги с простыми текстами.

Работа *по установлению звуко-буквенных связей и закреплению графического образа* последней осуществлялась в следующей последовательности: выделение звука из речевого материала, анализ его артикуляционных и акустических признаков, связь с буквой. Далее проводился анализ состава буквы: из каких элементов состоит, их количество, расположение. Для закрепления образа буквы в памяти дошкольников использовались приемы: скажи, на что похожа буква (Ж – на жука, Д – на дом), где в помещении спряталась

буква (буква П – в стуле, шкафу), изобрази телом, собери букву из элементов, из различных материалов, объёмных букв, ощупай букву (гладкую, шершавую, мягкую), напиши букву в воздухе, на песке.

Для выработки *правильности чтения* после изучения буквы проводилось ее многократное прочтение в ряду букв, слогах (прямых и обратных), словах, предложениях, текстах из 2 – 5 предложений. При этом использовалось чтение слоговых таблиц, дорожек, чтение вразбивку, с выполнением различных заданий (выделение границ предложений, составление схем), контроль за чтением другого обучающегося, логопеда. Особое внимание уделялось формированию послогового чтения, что реализовывалось при включении буквы в слог и многократном прочтении слогов-слияний изолированно, в словах и предложениях.

Выработка *плавности чтения* осуществлялась как в рамках работы над просодикой, так и при слитном прочтении гласных и слоговых рядов с разной силой и высотой голоса, при подготовленном прочтении предложений (отработка произношения сложных слов перед прочтением, проведение разъяснительной работы).

Формирование *выразительности чтения* использовались приемы чтение слогов с выделением голосом заданного, выделение главного слова во фразе, произнесение слов с различной эмоциональной окраской, определение интонации, эмоциональной окраски логопеда, подражание образцу (ТА-та-та, та-ТА-та, МАША кушает кашу? Маша кушает КАШУ?).

Формирование перечисленных компонентов технической стороны чтения отрабатывалось со всеми обучающимися, особенно со средним и низким уровнем сформированности предпосылок читательской деятельности (по результатам констатирующего эксперимента: Артем Б., Захар Н., Максим А., Максим Г., Саша Б., Ти-мур З., Юра М.; Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.). Задачи по *формированию беглости* у данных обучающихся не ставилось, т. к. при усложнении речевого материала или при небольшом увеличении скорости чтения простого материала у детей возникали трудности при

правильном прочтении отдельных букв, их стечений или окончаний слов, возникал регресс при чтении, что затрудняло процесс понимания.

В рамках проводимой работы *формирование беглости чтения* было возможно только у обучающихся с высоким уровнем сформированности предпосылок, хорошо знающими буквы и владеющими навыками правильного чтения простых слов и предложений по результатам констатирующего эксперимента (Алексей Н., Вадим М., Вероника П., Милана К.).

Формирование смысловой стороны чтения осуществлялось в подготовительный период обучения (при прослушивании текста, читаемого взрослым) и при самостоятельном прочтении в рамках:

- проведения лексической работы перед прочтением либо объяснения непонятных ребенку слов и выражений;
- восприятия оттенков значений слов и синтаксических конструкций при анализе языковых средств (в доступном для дошкольников форме и объеме);
- многократного прочтения предложения или текста с разбором их содержания;
- выделения темы и мысли текста с помощью взрослого;
- анализа содержания прочитанного;
- выполнения творческих заданий (пересказ по картинкам, размышления по содержанию «Если бы я был герой» и др.).

Логопедическое воздействие по *формированию умений ориентироваться в тексте, понимать его смысл, анализировать содержание и рефлексировать* проводилось в тесной взаимосвязи с работой над смысловой стороной чтения. Для овладения перечисленными умениями проводилась работа по анализу содержания текста: выделение его темы, ремы, ответов на вопросы по содержанию текста, воспроизведение последовательности событий, установления причинно-следственных связей, анализ поступков героев через обращение к личному опыту обучающихся, правилам и нормам поведения.

При реализации работы по установлению *последовательности событий и причинно-следственных связей*, использовались следующие приемы:

- ответить на вопросы или рассказать последовательность событий с опорой на картинки (расположенные в правильной последовательности);
- расположить сюжетные картинки в правильной последовательности событий (после прочтения) и рассказать по картинкам, что произошло с героями сказки;
- ответить на вопросы логопеда по содержанию: кто, что сделал; постепенно добавляются детали: где, когда, почему, как;
- ответить на вопросы или рассказать о событиях по графической схеме;
- составить план и рассказать о событиях.
- сопоставить факты, поступки и события с целью определения причинно-следственных связей с помощью взрослого;
- понять главную мысль произведения;
- определить авторскую позицию и собственное отношение к героям и их поступкам, к произведению в целом.

Данная работа осуществлялась на доступном ребенку дошкольного возраста уровне, с постепенным переходом от простого к сложному: от перечисления героев и событий и называнию их по картинкам к определению деталей событий, составлению рассказа из 2 – 4 предложения и выражению собственного отношения к прочитанному.

В рамках *формирования навыка отбора книг* к прочтению проводилась работа в три этапа:

1. До чтения. Выбор книги из предложенных, рассматривание ее оформления, прогнозирование содержания, характера, возможных событий;
2. Во время чтения. На основе предыдущего этапа оценивается правильность предположений о содержании произведения. Осуществляется прочтение, установление основных событий, понимание смысла.

3. После чтения. Осуществляется анализ содержания произведения, установление последовательности событий и причинно-следственных связей, понимание авторского отношения и выражение собственного. Анализируется соответствие предполагаемого содержания книги до ее прочтения и после.

В рамках данной работы обучающимся предлагалось выполнить игровые и творческие задания. Например:

– Мама пришла с работы и собирается готовить ужин. Какая книга ей понадобится и почему? (Выбрать из предложенных и обосновать ответ);

– У папы сломалась машина, чтобы узнать как ее отремонтировать какая книга понадобится? (Выбрать из предложенных и обосновать ответ);

– Девочка Маша прочитала книгу про девочку, которая носила красную шапочку, у нее была корзинка и она пошла в гости к бабушке. Что это за книжка? (Выбрать из предложенных и обосновать ответ). После выбора книги можно прочитать ее и проанализировать содержание.

Для *формирования и закрепления целостного алгоритма процесса читательской деятельности* необходима сформированность всех перечисленных выше компонентов и их реализация в следующей последовательности: мотив – подбор книги – прочтение и осмысление содержания – анализ, рефлексия, трансформация. Формирование у обучающихся старшего дошкольного возраста происходило постепенно, начиная с отработки отдельного навыка, затем закрепления в памяти дошкольников представлений о целостном алгоритме формируемой деятельности, путем его постоянной реализации, повторения и закрепления.

Формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией требовало проведения подготовительной работы в рамках, которой осуществлялась коррекция предпосылок читательской деятельности для полноценного становления последней. В подготовительный период также реализовалась работа по привитию мотивации к овладению новой деятельностью и становление навыков отбора нужной книги, слушание чтения взрослого и анализ содержания прочитанного и выражени-

ем собственного отношения. В основной период работы осуществлялась работа по формированию технической и смысловой сторон самостоятельного чтения, закреплялись и совершенствовались мотивация к чтению, навыки отбора книг, анализа содержания, рефлексии.

У дошкольников в ходе констатирующего эксперимента были выявлены нарушения зрительного анализатора, что обусловило специальный подбор наглядности и материала для чтения.

С обучающимися с миопией I и II степени, астигматизмом, амблиопией и нистагмом использовалась наклонная поверхность / подставка (при необходимости) крупная насыщенная наглядность (преимущественно в оранжево-желтых и зеленых тонах), увеличенный шрифт (16 – 18 кегель) с увеличенным межстрочным интервалом (3 мм) и яркое освещение в помещении с целью снятия напряжения глаз при чтении и комфортном восприятии текста. Данные требования учитывались при работе с Артемом Б. и Юрой М.

При косоглазии в сочетании с другими нарушениями (амблиопией, миопией, гиперметропией, астигматизме) использовалась яркая, насыщенная наглядность с ярко выраженными контурами, подбор предметов и картинок осуществлялся с преобладанием оранжевого, красного, зеленого цветов. При гиперметропии использовалась ровная горизонтальная поверхность для работы вблизи. Данные требования учитывались при работе с Вероникой П., Захаром Н., Максимом А., Максимом Г., Машей З., Машей Ю.

Со всеми обучающимися с перечисленными нарушениями использовалась индивидуальная наглядность размером не менее 9х12 см, расстояние от наглядности до глаз составляло 30 – 33 см. На фронтальных занятиях при расположении наглядности на доске ее размер составлял не менее 15х21 см в количестве не более 10 – 12 штук при единовременной демонстрации. При работе для направления взора обучающихся использовалась указка.

У Сони Л. выявлены органические нарушения зрительного анализатора (увеит, катаракта, фиброз стекловидного тела) и резко сниженная острота зрения, что обусловило подбор изображений отдельных предметов (солнце,

звезда, флаг) и букв не менее 5 см, предметы изображены без мелких второстепенных деталей, в ярких контрастных тонах, они лучше воспринимались на темном фоне. Изображения более сложных предметов (цветы, животные, профессии) и сюжетных картин использовались не меньше размера А 4. Освещенность в помещении требовалась более спокойная, т. к. у ребенка наблюдалась болезненное восприятие яркого света. На фронтальных занятиях данному обучающемуся дублировалась индивидуальная наглядность с доски, т. к. восприятие изображения формата А 4 возможно с расстояния не более 50 см.

Со всеми обучающимися время предъявления стимульного материала было увеличено с целью рассмотрения его отдельных деталей, оказывалось целенаправленное изучение каждого изображения, выделения отдельных деталей и восприятие целостного изображения. Аналогично осуществлялся анализ сюжетных картин и их серий.

Во время каждого занятия обязательно использовались здоровьесберегающие технологии, в том числе зрительная гимнастика для глаз с целью тренировки глазных мышц и снятия зрительного напряжения. Общее время непрерывной зрительной нагрузки при чтении и восприятии наглядности не превышало 10 минут.

Таким образом, в ходе работы по формированию навыков читательской деятельности учитывались индивидуальные особенности и возможности обучающихся, реализовалось полисенсорное воздействие, использовалась специально подобранная наглядность, многократное повторение и закрепление формируемых умений и навыков и развитие всех психических процессов.

3.3. Результаты контрольного эксперимента и их анализ

3.3.1. Анализ результатов обследования предпосылок читательской деятельности по результатам контрольного эксперимента

Формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией осуществлялось в период с 10.10.2016 по 15.05.2017 г. на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях в соответствии с выделенными направлениями и содержанием работы. По результатам формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент в период с 16.05.2017 по 25.05.2017 г. с целью проверки эффективности разработанной и реализованной методики работы. Для диагностики дошкольникам предлагались аналогичные задания, используемым в констатирующем эксперименте.

По результатам констатирующего эксперимента дошкольники имели разный уровень речевого развития и уровня сформированности предпосылок читательской деятельности, поэтому эффективность работы оценивалась с учетом индивидуальных достижений каждого обучающегося, структуры речевого дефекта (ФФНР или ОНР), изначального уровня готовности к овладению навыком (высокого, среднего, низкого).

Количественные результаты контрольного эксперимента представлены в таблицах 15 – 25 в Приложении 16, с. 162. Количественный сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов представлен в Приложении 17, с. 173.

Анализ полученных в ходе контрольного эксперимента данных о состоянии *моторной сферы* показал количественное и качественное улучшение исследуемых показателей у всех обучающихся. Обследование *крупной моторики* показало, что обучающиеся точно выполняют заданное положение рук,

при этом 73 % допускают отдельные ошибки при выполнении серии движений (заменяют или пропускают движение), но самостоятельно их исправляют, объем и темп движений нормальный. У 27 % – движения стали более точными, но остаются трудности выполнения точного положения (страдает объем), нарушения темпа и последовательности. Бросок и ловля мяча осуществляются недостаточно точно. При удержании статического положения тела положение на двух ногах (поза Ромберга) удается 80 % обучающимся, поза на одной ноге удается Веронике П., Максиму Г., Саше Б., Тимуру З., 40 % – выполняют пробу со второй попытки, остальные 27 % допускают по 2 – 3 ошибки (потеря равновесия, сход с места).

Обследование пространственной организации движений показало значительное улучшение показателей у всех обучающихся. При этом все 100 % хорошо знают ведущую руку, ориентируются в схеме собственного тела, пространстве, выполняют перекрестные пробы, ориентируются на листе бумаги. При усложнении заданий (с закрытыми глазами, с двумя последовательными инструкциями) верно или с 1 ошибкой справляются 80 % обучающихся. Маша З., Маша Ю. и Соня Л. (33 %) выполняют сложные задания замедленно, неуверенно, с проявлениями моторной неловкости, простые удаются верно.

Пробы на произвольное торможение, динамическую координацию и темп верно, либо с 1 ошибкой выполняют 12 воспитанников (80 %), при этом они самостоятельно исправляют ошибки. У 3 обучающихся (Коли С., Маши Ю. и Сони Л.) остается замедленность при выполнении задания, включение в него с 2 попытки. Задания на воспроизведение ритмов выполнены верно, либо с одной ошибкой (при повторении сложных ритмов) 73 % обучающихся. Все дети справляются с воспроизведением простых (двухсложных ритмов), при воспроизведении трех- и четырехсложных ритмов ошибки остаются у 4 обучающихся.

По степени сформированности крупной моторики на момент контрольного эксперимента дошкольники разделились на 2 группы:

а – высокая (средний балл выше 3): Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Максим Г., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М.;

б – средняя (средний балл в пределах от 2 до 3): Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л.).

Таким образом, в крупной моторике количественные показатели по группе увеличились: выполнение движений и их серии (2,6/3,1), пространственная организация (2,7/3,4), произвольное торможение (2,3/3,4), статическая (1,7/2,8) и динамическая (2/3,3) координация, темп (2,1/3,1) и ритм (1,9/2,9).

По результатам обследования состояния *тонкой моторики кистей и пальцев руки* выявлено, что 80 % обучающихся верно выполняют отдельные движения и их серии и в статике, и в динамике. У большинства встречаются ошибки при первичном выполнении движения (неточность, пропуски движений или нарушение последовательности), но при повторной реализации пробы дошкольники исправляют имеющиеся недочеты. У Коли С., Маши Ю. и Сони Л. хорошо удаются знакомые движения, задания, выполняемые всей кистью, при выполнении серии движений они хорошо справляются с пробой первые 3 – 4 раза, затем возникает нарушение двигательной программы: замедленность, пропуски, сбивание с последовательности и необходимость в образце.

Средний показатель по группе обучающихся увеличился: статическая организация движения (2,9/3,4), динамическая (2,9/3,3). Соответственно, обучающиеся по степени сформированности тонкой моторики кистей и пальцев рук разделились на 2 группы: высокую (Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Максим Г., Маша З., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М.) и среднюю (Коля С., Маша Ю., Соня Л.).

Анализ результатов обследования состояния *мимической мускулатуры* показал, что обучающиеся научились лучше управлять мимикой, выполнять заданные пробы, мимические позы стали более выразительными. Большин-

ство заданий дети выполняют верно, либо с 1 ошибкой (60 %), у Артема Б., Вадима М., Коли С. остаются трудности при выполнении отдельных проб (изолированного закрытия левого глаза; поднятия бровей), что проявляется в напряженности, синкинезиях, нарушении объема. У Маши З., Маши Ю. и Сони Л., мимика еще недостаточно выразительная, отдельные пробы и задания удаются со второй – третьей попытки. При этом остается напряженность при выполнении изолированных движений, недостаточного объема, неярко выраженное отличие одной мимической позы от другой, особенно грусть, удивление.

Средние показатели увеличились у всех обучающихся и средний балл по группе составил 3,4 при исходном – 3. По степени сформированности мимической мускулатуры на период контрольного эксперимента обучающихся можно разделить на 2 группы: высокую (Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Максим Г., Маша З., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М.) и среднюю (Коля С., Маша Ю., Соня Л.).

Обследование состояния *моторики артикуляционного аппарата* выявило улучшение качества выполнения обучающимися движений отдельными органами (упражнения для губ, языка, челюсти), так и динамических серий. Большинство дошкольников (73 %) верно выполняют пробы сразу, либо со второй попытки при наличии недочетов при первом выполнении задания (неточность, пропуск, сниженный темп), при усвоении последовательности заданных движений, данные ошибки устраняются. У Коли С. и Маши З. остаются трудности при выполнении серий движений при относительной сохранности отдельных, что проявляется в снижении объема движений, темпа выполнения, пропусках, нарушениях последовательности движений. У Маши Ю. и Сони Л. остаются трудности при выполнении изолированных движений при многократном их повторении, что проявляется в снижении темпа, точности выполнения, появлению синкинезий. При выполнении ими серий движений наблюдаются замены, пропуски движений, нарушение точности. По степени сформированности моторики артикуляционного аппарата 13 обу-

чающихся были отнесены к группе с высоким показателем, а Маша Ю. и Соня Л. – со средним.

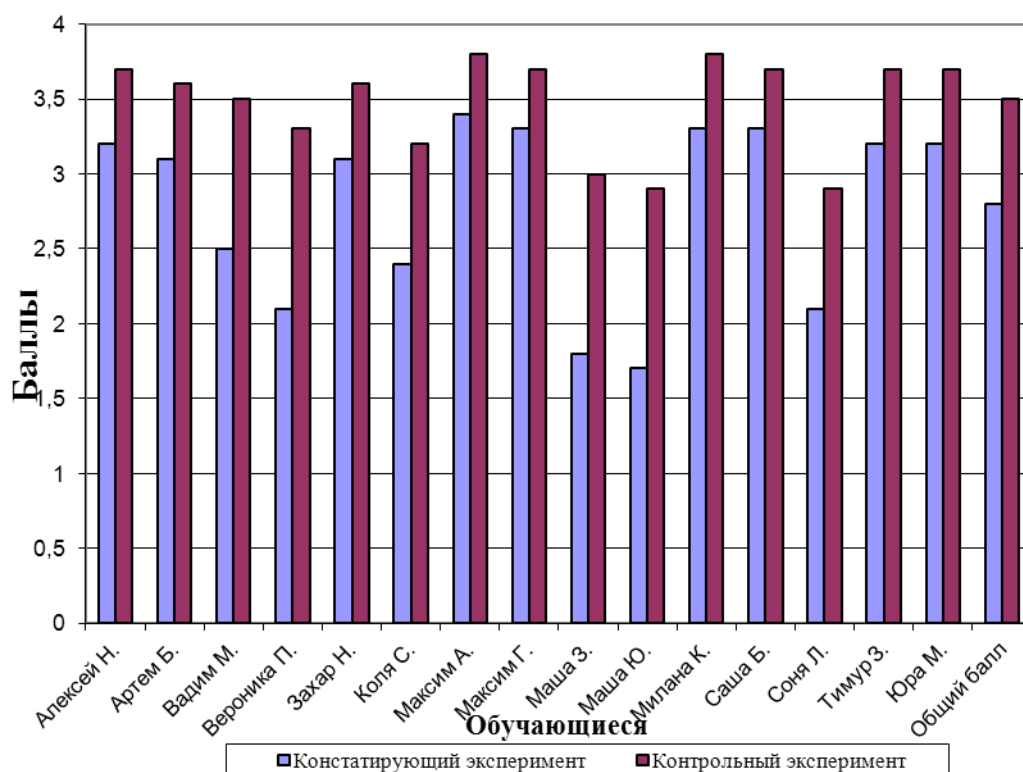


Рис. 1. Результаты обследования состояния моторики артикуляционного аппарата (средний балл)

Таким образом, по результатам обследования состояния моторной сферы можно сделать вывод, что у всех обучающихся улучшились результаты выполнения моторных проб, у всех повысилось качество движений и их серий. С учетом среднего количественного показателя видно, что средний балл у каждого обучающегося по каждому параметру увеличился. Большинство воспитанников достигли по качеству выполнения проб высокого уровня сформированности моторной сферы (73 %), обучающиеся с низким уровнем (по результатам констатирующего эксперимента) достигли среднего, а по отдельным пробам – высокого, что также подтверждает качественный скачок в развитии моторной сферы у всех обучающихся.

По результатам контрольного эксперимента *звукопроизношение* у 13 обучающихся является нормативным и по количественным показателям составляет 3 балла. У Маши Ю. и Сони Л. несмотря на проведенную логопе-

дическую работу, имеются смещения свистящих и шипящих в потоке самостоятельной связной речи, при их отсутствии при произнесении знакомого и отработанного материала.

Просодическая сторона речи сформирована у 8 обучающихся (53 %), у которых по результатам констатирующего эксперимента страдал только один из компонентов просодики, остальным 7 воспитанникам требуется дополнительная работа по совершенствованию данного компонента произносительной стороны.

У всех обучающихся сформирован сильный, продолжительный выдох, у 73 % – звонкий, нормальный голос, у Вероники П. и Захара Н. – сильный, продолжительный речевой выдох, нормальный по силе голос, выразительная речь, однако, в голосе остались оттенки охриплости. У Коли С., Маши З., и Тимура З. сформирован нормальный голос, но остаются трудности его модуляции при выражении эмоций и передаче интонации фразы, текст, что сказывается на выразительности речи в целом. У Маши Ю. и Тимура З. проведена работа по выработке подвижности мягкого неба и устранена назальность голоса. У Маши Ю. и Сони Л. голос нормальный, но выдох остается укороченным, поэтому силы голоса хватает на небольшие фразы. Требуется работа по модуляции голоса и развитию выразительности. У Сони Л. остались явления назальности, что также требует дополнительной работы.

В рамках формирующего эксперимента формирование навыков читательской деятельности осуществлялось в тесной взаимосвязи с развитием фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, зрительного и слухового, пространственного восприятия, памяти, мышления, внимания.

По результатам контрольного эксперимента состояние *слухового внимания и восприятия, фонематического слуха и восприятия* значительно улучшились показатели у всех обучающихся: 2,8/3,4, 3,3/3,6 и 2,9/3,3 балла соответственно. Количественные показатели представлены в Приложении 16, с. 167.

11 дошкольников (73 %) выполнили все предложенные задания верно, либо с 1 ошибкой. Обучающиеся хорошо различают речевые и неречевые звуки, при восприятии акустически близких требуется больше времени для выполнения проб, при выполнении заданий воспитанники сами исправляли возникающие ошибки. У обучающихся остались трудности выполнения сложных навыков звукового анализа: при точном определении количества звуков в словах из 3 – 4 звуков), они затруднялись назвать количество звуков в словах из 5 – 6 звуков; при назывании последовательности звуков в слове дошкольники называли слоги, а только потом звуки, либо сочетание слогов и звуков (ма-к, ба-н-а-н). Особые затруднения остались при определении количества гласных и согласных звуков, требовалось использование звуковой схемы, при отсутствии которой дошкольники верно выполняли задание со словами следующих структур: СГСГ, СГС.

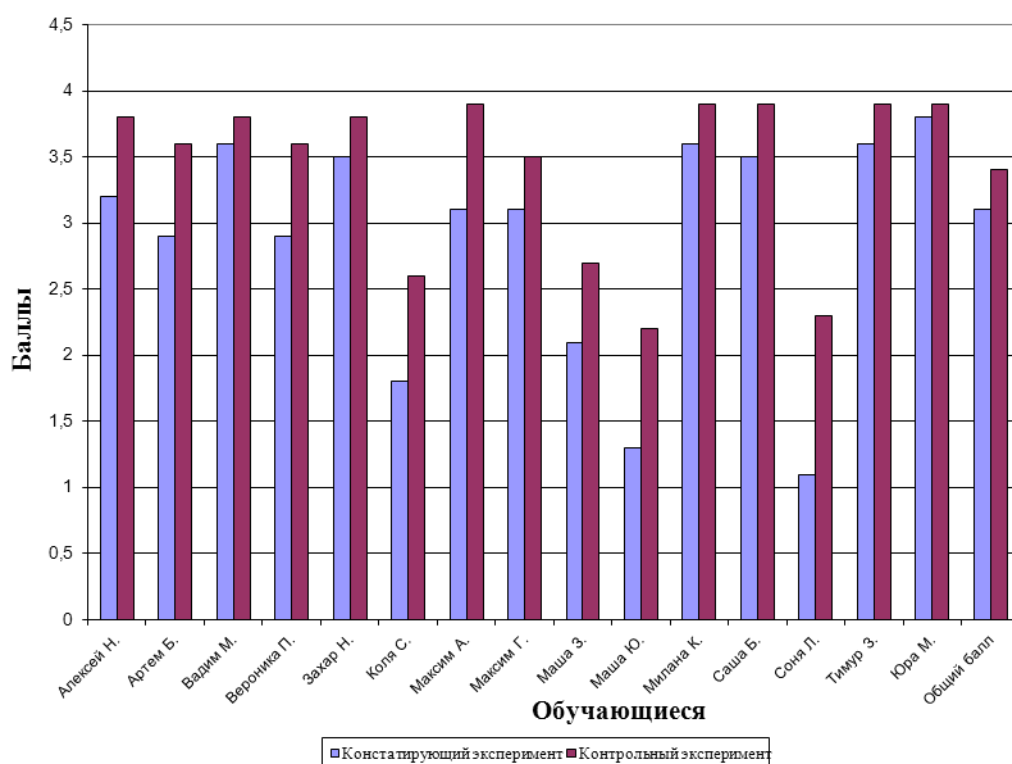


Рис. 2. Результаты обследования состояния слухового внимания, восприятия и фонематических процессов (средний балл)

У 4 обучающихся (27 %): Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л. улучшилось различение далеких речевых звуков и звуков раннего онтогенеза, они

с отдельными ошибками выделяют звуки среди различного речевого материала: звуков, слогов, слов, самостоятельно называют слова с заданными звуками. Верное повторение слоговых рядов из 3 слогов с чередующимися согласными (па-ба-па) удается с хорошо различимыми звуками, с плохо различимыми (акустически близкими) – из двух (са-ша). У данных обучающихся улучшилось состояние навыков звукового анализа: они смогли определить место звука в слове (начало, середина, конец) с 2 – 3 ошибками, но определение места звука по отношению к другим на слух пока недоступно, только при составлении звуко-буквенной схемы. Верно определяют первый звук в слове, при назывании последнего часто требуется утрированное произведение. Определение количества слогов, звуков, гласных и согласных возможно только при составлении звуковой схемы слова, т. е. при наличии зрительной опоры. При определении отличий слов-паронимов дошкольники опираются на смысл, при реализации всего алгоритма разбора отличий данных слов, они могут назвать различие в звуковом составе.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента у 11 обучающихся фонематические процессы сформированы на высоком уровне (Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Максим Г., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М.), у 4 – на среднем уровне (Коля С., Маза З., Маша Ю., Соня Л.). У всех обучающихся улучшилось различение акустически и артикуляционно далеких звуков, осуществление звукового анализа. Остаются трудности осуществления сложных процессов звукового анализа у всех воспитанников. У обучающихся со средним уровнем сформированности данных процессов также остались трудности различения близких фонем. Все это обуславливает необходимость проведения дальнейшей работы по устранению выявленных недостатков.

Результаты обследования *состояния импрессивной и экспрессивной сторон речи* показал высокий уровень (Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Коля С., Максим А., Максим Г., Маша З., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М.) понимания речи у 13 обучающихся (87 %). Оста-

лись отдельные трудности у Вероники П., Захара Н., Коли С., Максима Г., Маши З., Саша Б. в понимании инверсионных конструкций (требуется перевод их в прямую) и рода прилагательных (необходимо повторное утрированное проговаривание).

Средний уровень понимания речи выявлен у Маши Ю. и Сони Л. Обучающиеся не знают названия отдельных предметов, прилагательных, недостаточно различают грамматические формы прилагательных. С отдельными затруднениями различают грамматические формы существительных, понимают смысл простых предлогов, пространственных наречий, могут по смыслу закончить предложение. Остаются значительные трудности в понимании инверсионных конструкций: дошкольникам требуется перевод предложений в прямую конструкцию и наличие наглядной опоры.

При самостоятельном назывании предметов выявлено усвоение 11 обучающимися обобщающих понятий, действий и признаков времен года, но имеются трудности называния отдельных предметов (астра, гладиолус, соловей), детенышей животных (ягненок, теленок). Отдельные части предмета затруднились назвать только Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. У воспитанников значительно пополнился словарь прилагательных: дошкольники называют признаки предметов, подбирают их в большем количестве: вместо 1 – 2 (заяц – красивый, хороший) называют 3 – 4 (заяц – маленький, пушистый, серый, быстрый).

73 % обучающихся верно, либо с отдельными ошибками подбирают синонимы и антонимы к словам (2,7/3,1 балла), в отдельных случаях, справляются с заданиями с помощью зрительной опоры (узкий – широкий, короткий - длинный). Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. называют антонимы и синонимы только с наглядной опорой и помощью взрослого, требуются дополнительные вопросы, допускают до 3 ошибок при ответе (врач – доктор, медсестра).

В целом, состояние лексической стороны речи улучшилось как ее импрессивной (3,6/3,7 балла), так и экспрессивной сторон (3/3,4 балла).

Обследование *грамматического строя речи* позволило установить положительную динамику по усвоению навыков словообразования (2,7/3,3) и словоизменения (3,6/3,7) всеми обучающимися. У 73 % воспитанников сформированы навыки словоизменения и образования уменьшительной формы существительного на высоком уровне, но встречались отдельные ошибки при выполнении проб, которые преобладали при образовании прилагательных от существительных: относительных (пух – пуханый, глина – глинный) и притяжательных (рога оленя – оленины).

Коля С., Маша З., Маша Ю. и Соня Л. кроме указанных ошибок не могли верно составить предложения и словосочетания со сложными предлогами (из-под сумки, из-за шкафа, между книгами), заменяя их простыми (под сумкой), либо опуская; с простыми предлогами конструкции составляли верно (на столе, под стулом). Маша Ю. и Соня Л. употребляя существительные в различных падежах и образуя множественное число допускали большинство ошибок при образовании новых, малоиспользуемых ребенком слов (гребешок – гребешоки, гребешока, ягненок – ягненочком). По уровню сформированности грамматического строя 13 обучающихся достигли высокого уровня (3 до 3,8 балла), Маша Ю. и Соня Л. – среднего (2,3 балла).

Исследование *состояния связной речи* выявило, что перед составлением рассказа по картинке или серии все обучающиеся внимательно разглядывали предложенный материал, изображенные предметы, а только затем начинали рассказывать о предметах и действиях (мысленно составляли отработанный на занятиях план работы при описании картин). 60 % воспитанников при описании называли предмет и его действия, переходили к другому и целостно описывали ситуацию. Использовали при ответах простые развернутые предложения. Артему Б., Коле С., Максиму Г. и Маше З. во время рассказа требовались дополнительные вопросы для последовательного раскрытия содержания картины, т. к. у них имеется тенденция к непоследовательному переходу от одной мысли к другой. Маше Ю. и Соне Л. перед рассказом необходимо напомнить алгоритм действий при описании картины, сов-

местное рассматривание. Во время рассказа им требуются дополнительные вопросы по содержанию и продолжению мысли, стимуляция к использованию развернутых предложений, а не перечисление отдельных предметов и действий. Требуется помощь в установлении причинно-следственных связей между объектами на серии картин.

При пересказе перед прослушиванием текста важна стимуляция к целостному, эмоциональному восприятию содержания текста. Достаточно точно и полно развернутыми предложениями содержание рассказа «Муравей и голубка» передали Алексей Н., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Милана К., Тимур З. Дополнительная опора в виде схемы понадобилась Артему Б., Максиму Г., Саше Б., Юре М., что позволило составить подробный пересказ. В речи обучающиеся использовали простые распространенные предложения, без нарушения согласования слов.

Коле С., Маше З., Маше Ю. и Соне Л. кроме наглядной опоры необходимы дополнительные наводящие вопросы как по содержанию текста, так и для стимуляции по составлению развернутых предложений. Наблюдались трудности подбора слов, наличие пауз, повторов слов при составлении схемы предложения во внутреннем плане, при невозможности назвать слово или предмет заменяли его показом либо словом-заменителем («вот сюда, вот это»).

В самостоятельной речи при составлении рассказа из жизни (о домашних животных и любимом празднике) Алексей Н., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М. отвечали полными распространенными ответами, при возникновении затруднений в употреблении слов заменяли их другими, либо упрощали структуру предложения. У Артема Б. и Максима Г. отмечались повторы предложения с целью уточнения содержания, дополнения мысли, наблюдались паузы для осмысления содержания высказывания и подбора слов.

Коля С. и Маша З. при составлении самостоятельного рассказа использовали простые предложения, но для продолжения мысли им требовались

дополнительные уточняющие вопросы, отмечались отдельные ошибки употребления и согласования слов, замены их звукоподражаниями или действиями. Маша Ю. и Соня Л. в речи использовали однословные ответы с переходом к простым предложениям («Да. Нет»), им необходимы постоянные вопросы для продолжения мысли. При стимуляции к полному ответу они использовали простые развернутые предложения, в которых отмечались вводные слова, трудности согласования слов («Ну, там играем. У нас нет. Животное нету»). После называния правильной формы логопедом («Нет домашних животных»), данные воспитанники повторяли правильную конструкцию предложения («Да. Нет животных»).

Таким образом связная речь обучающихся стала более полной, развернутой, уменьшилось количество ошибок словоупотребления и согласования. Воспитанники хорошо поддерживают диалог. Требуется дополнительная работа формированию точного употребления слов и развитию связной монологической речи.

По результатам обследования состояния *зрительного и слухового восприятия* выявлено улучшение показателей у всех обучающихся. Все обучающиеся хорошо различают основные цвета и соотносят их со значением (3,6/3,7 балла), 14 обучающихся знают и воспринимают оттенки основных цветов: розовый, оранжевый, фиолетовый и др. Из них только Захар Н. и Маша Ю. допустили по 1 ошибке при выполнении проб. Соня Л. знает и воспринимает основные насыщенные цвета, но восприятие оттенков и дифференцировка их между собой вызывает затруднения.

Качество восприятия формы и размера предметов и их изображений высокое у 14 обучающихся (93 %). У Сони Л. при специально подобранном материале с учетом зрительного дефекта остаются трудности дифференцировки схожих по форме объектов (прямоугольник – квадрат, круг – квадрат), при хорошем восприятии контрастных (круг – треугольник, треугольник – прямоугольник).

Обследование пространственной организации движений показало значительное улучшение показателей у всех обучающихся (2,8/3,6 балла). При этом все 100 % хорошо знают ведущую руку, ориентируются в схеме собственного тела, пространстве, выполняют перекрестные пробы, ориентируются на листе бумаги. При усложнении заданий (с закрытыми глазами, с двумя последовательными инструкциями) верно или с 1 ошибкой справляются 80 % обучающихся. Маша З., Маша Ю. и Соня Л. (33 %) выполняют сложные задания замедленно, неуверенно, с проявлениями моторной неловкости, простые удаются верно.

У 12 обучающихся (80 %) улучшилось восприятие контурных, наложенных и недорисованных изображений. Наложённые изображения дошкольники воспринимали как в одной гамме (черной), так и в контрастной (контур каждого предмета своего цвета). Маша З. и Маша Ю. верно называли изображения, выполненные в разных цветах, но при восприятии в одном цвете – было неточным, либо дошкольники называли не все предметы. Соня Л. смогла назвать отдельные предметов, контуры которых выполнены в контрастных цветах.

Восприятие обучающимися знакомых, однозначных контурных изображений осуществлялось правильнее, чем малознакомых, либо похожих (корова – лошадь), что требовало большего времени для рассматривания или оказания помощи, особенно дошкольникам с косоглазием (Захар Н., Максим А., Маша З., Маша Ю.). Маша З. и Соня Л. смогли назвать контуры только знакомых изображений. Наибольшие трудности возникли с узнаванием недорисованных изображений: дорисовать геометрические фигуры смогли все обучающиеся, но узнавание и дорисовывание более сложных объектов (бабочки, булавки, чайника) вызывало затруднения.

По результатам обследования состояния слухового восприятия выявлено хорошее узнавание и дифференцировка неречевых звуков (3,8/3,9 балла). Далекие неречевые звуки различают все обучающиеся. Отдельные трудности

при различении близких звуков (шум риса и спичек) возникли у Коли С., Маши З. и Сони Л.

Значительно улучшилось качество восприятия речевых звуков (2,8/3,2 балла). Подробно результаты представлены в рамках обследования состояния фонематических процессов (См. с. 112). Далекие фонемы различают 11 обучающихся, у 4 (Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л.) – возникли отдельные трудности при выполнении данных проб, особенно определении наличия звука в названии картинок. Акустически близкие фонемы верно различают Максим А. и Тимур З., 9 обучающихся выполнили пробы с 1 ошибкой, у Коли С., Маши З., Маши Ю. и Сони Л. остались трудности различения близких фонем. Особенно трудности проявляются в повторении слоговых рядов.

При воспроизведении числовых рядов верно справились все обучающиеся с двухсложными и трехсложными рядами. При повторении четырехсложных рядов 40 % – полностью справились с заданием (Алексей Н., Вадим М., Захар Н., Максим А., Милана К., Юра М.), 33 % выполнили задание со второго раза (Артем Б., Вероника П., Максим Г., Саша Б., Тимур З.). Коля С. и Маша З. при воспроизведении четырех- и пятисложных рядов пропускали последние два числа, при повторном воспроизведении - предпоследнее, верное выполнение было только с третьей попытки. Маша Ю., Соня Л. воспроизводили данные ряды с многочисленными ошибками: называли только верно первые три цифры, либо меняли последовательность всех чисел.

По результатам контрольного эксперимента выявлено улучшение состояния *зрительной* (3,2/3,6 балла) и *слуховой* (2,7/3,4 балла) *памяти*. У всех обучающихся увеличился ее объем и улучшилось качество.

При восприятии 5 и 7 стимулов (зрительного/слухового) 3 обучающихся полностью верно выполнили задания, у 8 обучающихся были отмечены по 1 – 2 ошибки при выполнении проб, которые преобладали при предъявлении 7 стимулов. У Коли С. и Маши З. значительно увеличился объем зрительной и слуховой памяти, однако остаются трудности при воспроизведении словес-

ного ряда из 7 слов. Маша Ю. и Соня Л. при выполнении заданий верно указывали / называли 3 – 5 картинок / слов. Им необходимо повторное предъявление стимулов и увеличение времени для восприятия объектов. Соня Л. много времени уделяет восприятию / рассматриванию картинок, остаются трудности при воспроизведении схожих объектов. С 1 ошибкой воспринимает 5 слов на слух, при восприятии 7 требуется повторное воспроизведение образца, однако ошибки остаются.

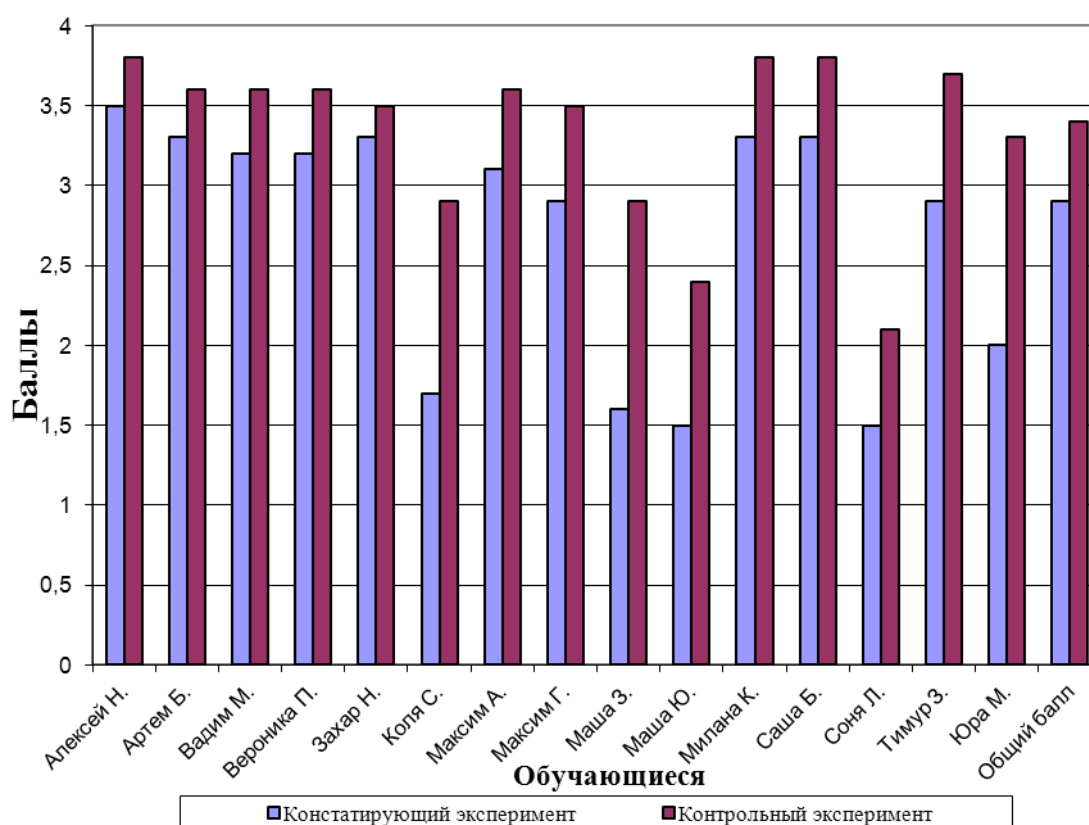


Рис. 3. Результаты обследования состояния памяти, мышления и праксиса (средний балл)

Вербально-логическое мышление по результатам контрольного эксперимента находится на высоком уровне у 11 обучающихся (Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Максим Г., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М.), которые верно выполняли пробы, либо допускали по 1 ошибке в задании и самостоятельно их исправляли. Коля С. не смог объяснить лишний предмет в двух заданиях, ему требовалась дополнительное объяснение данных примеров. Остались отдельные трудности у Верони-

ки П., Захара Н., Коли С., Максима Г., Маши З., Саши Б. в понимании инверсионных конструкций.

У Маши Ю. и Сони Л. остаются значительные трудности в установлении аналогии между предметами, определении лишнего предмета, в понимании инверсионных конструкций: дошкольникам требуется перевод предложений в прямую конструкцию и наличие наглядной опоры. Закончить предложение по смыслу они смогли только при помощи взрослого и обращении к собственному опыту.

Таким образом, высокий уровень сформированности восприятия, памяти, мышления выявлен у 13 обучающихся: Алексея Н., Артема Б., Вадима М., Вероники П., Захара Н., Коли С., Максима А., Максима Г., Маши З., Миланы К., Саши Б., Тимура З. и Юры М. Средний уровень сформированности данных процессов у Маши Ю. и Сони Л.

По результатам контрольного эксперимента отмечено улучшение качества *внимания* у всех обучающихся. У Артема Б., Захара Н., Максима А., Тимура З. и Юры М. отмечена достаточная устойчивость произвольного внимания до конца выполнения упражнения по методике Пьерона-Рузера, что обеспечивает хорошие результаты. У Максим Г. увеличилось время удержания внимания, что проявилось в повышении работоспособности на занятии, собранности и снижением количества ошибок.

Для поддержания внимания и развития его устойчивости Коле С., Маше З., Маше Ю. и Соне Л. необходима постоянная смена деятельности, ощущение положительных результатов и успехов. Верно выполнена проба Пьерона-Рузера только до середины, в дальнейшем стали появляться ошибки и необходимость обращения к образцу.

Исследование состояния *праксиса* осуществлялось в рамках обследования моторной сферы и оценивания уровня сформированности графомоторных навыков. Результаты обследования состояния моторной сферы выявили улучшение качества выполнения моторных проб: отдельных движений и их серий. С учетом среднего количественного показателя видно, что

средний балл у каждого обучающегося по каждому параметру увеличился. Большинство воспитанников достигли высокого уровня сформированности моторной сферы (73 %), обучающиеся с низким уровнем (по результатам констатирующего эксперимента) достигли среднего, а по отдельным прогам – высокого, что также подтверждает качественный скачок в развитии моторной сферы у всех обучающихся. (Более подробно см. обследование моторной сферы).

Состояние *графо-моторных навыков* на момент контрольного эксперимента улучшилось у всех обучающихся. Все 15 дошкольников верно ориентируются на листе бумаги, знают ведущую руку, знают пространственные обозначения: лево – право, верх – низ, выше – ниже. Обучающиеся уверенно держат карандаш, стараются соблюдать строчку при написании.

При графическом письме на слух обучающиеся точно следуют инструкциям, ошибки возникают только при отвлекаемости. На листе бумаги и в клетках обучающиеся верно располагают буквы и их элементы, однако у Коли С., Максима Г., Маши Ю., Сони Л., Тимура З. и Юры М. последовательность написания элементов не всегда верна. Из-за этого дошкольники начинают переписывать буквы заново. Например, Юра М. пишет букву Б: начиная с вертикального элемента сверху вниз и заканчивает его полуovalом снизу вверх, затем дописывает горизонтальный элемент слева направо; а в другой раз он пишет эту букву верно: вертикальный элемент, горизонтальный и полуoval от середины вертикального книзу. Соня Л. испытывает особые трудности при написании букв: при написании знакомой буквы требуется помощь и дополнительные обозначения начала написания элементов. При их отсутствии буква сильно искажается. Данная сложность обусловлена трудностями зрительного восприятия информации и воспроизведения имеющегося в памяти образа буквы.

При списывании / срисовывании обучающиеся верно располагают материал на поверхности листа, но затрудняются в соблюдении пропорций, возможны ошибки при срисовывании сложных графических элементов (жи-

раф, лев и др.), что обусловлено недостаточностью внимания, восприятия, удержания и воспроизведения зрительной информации. Особенно ярко эти затруднения проявляются у Маши Ю. и Сони Л.

Таким образом, высокий уровень сформированности предпосылок читательской деятельности по итогам контрольного эксперимента отмечен у 11 обучающихся: Алексея Н., Артема Б., Вадима М., Вероники П., Захара Н., Максима А., Максима Г., Миланы К., Саши Б., Тимура З. и Юры М. Двое обучающихся: Коля С. и Маша З. имеют высокий и средний уровень сформированности предпосылок читательской деятельности. Маша Ю. и Соня Л. характеризуются средним уровнем сформированности базовых процессов данной деятельности.

3.3.2. Анализ результатов обследования навыков читательской деятельности по результатам контрольного эксперимента

По результатам контрольного эксперимента было выявлено повышение уровня *мотивации* к овладению навыками читательской деятельности у всех обучающихся экспериментальной группы (100 %). Дошкольники замотивированы на самостоятельный выбор книги для прочтения, прослушивание образцового, выразительного чтения сказки / рассказа взрослым, особенно в сопровождении показом предметных и сюжетных картин. Высокий интерес (внутренняя мотивация) к самостоятельному прочтению выбранного (надписи, фразы из любимой раскраски или книжки) или предложенного (загадки, небольшого рассказа, фрагмента сказки) материала выявлен у Алексея Н., Вадима М., Вероники П., Максима А., Максима Г., Миланы К., Саши Б., Тимура З. (53 % обучающихся).

У Артема Б., Захара Н., Юры М. (20 %) наблюдается устойчивый интерес к прослушиванию сказок, рассказов на интересующую тему. Мотива-

ция на самостоятельное прочтение является высокой при чтении интересного и доступного для восприятия материала (о супергероях, животных, загадок, упражнений с игровым моментом «Прочитай и покажи»).

Коля С., Маша З., Маша Ю., Соня Л. обладают средней по степени выраженности мотивацией к прослушиванию и прочтению предлагаемого и выбранного материала. Они предпочитают слушать читаемый текст о знакомых (любимых) героях, простых по содержанию сказок, не требующих установления сложных взаимосвязей и анализа сюжета, т. е. более доступный для понимания. Самостоятельное прочтение необходимо подкреплять положительными эмоциями (хвалить, создавать ситуацию успеха при прочтении доступного, знакомого материала), включать в материал для чтения игровые моменты: «Прочитай и покажи предмет», «Изобрази героя», «Отгадай, о ком прочитал», «Кто прочитает верно» и др. При возникновении ошибок при чтении и непонимании смысла прочитанного интерес значительно угасает, вплоть до отказа.

Результаты обследования *технической и смысловой сторон* навыка чтения выявило прочное усвоение изученных букв 11 обучающимися (Алексеем Н., Артемом Б., Вадимом М., Вероникой П., Захаром Н., Максимом А., Максимом Г., Миланой К., Сашей Б., Тимуром З., Юрой М.). Данные обучающиеся хорошо узнают и называют буквы, показывают их на табло, в зашумленном виде и в разных шрифтах. Они верно прочитывают прямые и обратные слоги с гласными первого ряда, при прочтении гласных второго ряда и слов с мягким знаком (в позиции смягчения) требуется повторение навыка прочтения слогов и их сочетаний с данными буквами. Преобладает слоговой способ чтения с прочтением знакомых слов целиком. Воспитанники плавно прочитывают знакомые слова и простые предложения с ними.

Обучающиеся хорошо понимают смысл прочитанных слов и предложений и простого текста. При анализе содержания и ответах на вопросы они обращаются либо к стимульному материалу (картинкам), либо непосредственно к читаемому материалу. После проведения предварительной работы

по разметке текста, разборе его содержания и предварительного прочтения, данные обучающиеся могут прочитать текст из 2 – 3 предложений выразительно (с соблюдением интонации, диалог по ролям), при этом возрастала скорость прочтения.

Коля С., Маша З. знают пройденные буквы, верно прочитывают прямые и обратные слоги с гласными первого ряда, простые слова и предложения, способ чтения – слоговой, с паузами при прочтении сложных слов и предложений. Чтение слогов и слов с гласными второго ряда и мягким знаком находится в стадии становления. Подготовительная работа по прочтению сложных слов и многократное прочтение слов и предложений помогают развитию плавности чтения, однако данный навык находится в стадии становления, скорость чтения увеличивалась незначительно. Многократное прочтение слоговых рядов, слов и предложений с эмоциональной окраской и выделением акцентов удается с трудом. Понимание смысла самостоятельно прочитанного текста возможно только при анализе смысла каждого отдельного предложения и подкрепления его стимулом и дальнейшем воспроизведении содержания всего текста.

Маша Ю., Соня Л. знают пройденные буквы, узнают их на табло, но могут спутать сходные по начертанию (не всегда), особенно пройденных недавно, соответственно возможны их смешения и замены (Ш – Щ, Ч – Ц). Лучше воспринимают буквы в стандартном шрифте, без зашумления. Данные трудности обусловлены сниженным качеством зрительного восприятия буквы (Соня Л.) и недостаточно закрепленном в памяти зрительного образа графемы (Маша Ю.). Преобладает слоговое чтение с переходом на побуквенное при вспоминании букв, прочтении сложных для ребенка сочетаний букв, слов и предложений. Качественному вспоминанию букв способствовало напоминание ассоциативного образа буквы и воспроизведение написания в воздухе («На что похожа буква»). Плавное прочтение слов и коротких предложений возможно только при многократном подготовленном прочтении, на новом материале данное умение не сформировано. При чтении слоговых до-

рожек и отдельных слов с эмоциональной окраской обучающиеся могут верно выделить нужный слог, произнести слово. Выделение слов в предложении и чтение с эмоциональной окраской затруднено, возможно выделение слов с использованием схемы (при исключении прочтения). Формирование беглости у данных обучающихся не проводилось. Понимание смысла слов и простых предложений возможно при многократном прочитывании (Девочка читает книгу). Понимание содержания текста (из 2 – 4 простых предложений) возможно при восприятии (разборе) смысла каждого, дополнения смысла наглядным стимулом и действием со стороны ребенка («Покажи, как мальчик катается на лыжах»), составлением плана и дополнительных вопросах и уточнениях со стороны взрослого.

Рефлексия. Алексей Н., Артем Б., Вадим М., Вероника П., Захар Н., Максим А., Максим Г., Милана К., Саша Б., Тимур З., Юра М. хорошо понимают смысл прослушанного и прочитанного текста, анализируют его содержание с помощью вопросов логопеда, воспроизводят последовательность и устанавливают взаимосвязь событий. Они умеют рефлексировать на прочитанное, высказывать свое отношение, приводят примеры из жизни, соотносят содержание, поступки героев с собственным опытом.

Коля С. и Маша З. хорошо понимают содержание простого текста. Установление взаимосвязей событий и понимание поведения героев возможно при совместном, подробном анализе содержания при помощи логопеда: ответы на вопросы, составление схем, называние последовательности событий, объяснение сложных моментов / слов логопедом. Данные воспитанники рефлексировать на прочитанный материал при условии полного понимания его содержания. Им требуются дополнительные вопросы, объяснение материала, перенос содержания на личный опыт.

Маша Ю. и Соня Л. понимают содержание простого прослушанного и прочитанного текста. Им требуются дополнительные пояснения и комментарии по содержанию. Они эмоционально рефлексировать на содержание (понравилось, не понравилось, напугало и др.), с опорой на личный опыт объяс-

няют что правильно, а что нет («Потому, что так мама сказала»). Требуется работа по формированию умения более точного формулирования мыслей и раскрытия собственной позиции.

Навык отбора необходимой книги сформирован на высоком уровне у 13 дошкольников (87 %). Опираясь на внешнее оформление книги они могут прогнозировать ее возможное содержание, соотносить данную информацию с целью прочтения (соответствует интересу, тематике, вопросу логопеда). Также при рассматривании книги они изучают не только обложку, но и пролистывают страницы, опираясь на внутренние иллюстрации и пометки. Маша Ю. и Соня Л. владеют навыком отбора книги на среднем уровне. При выборе они опираются на внешние признаки, могут общими словами сказать о чем книга («Сказки» – волшебство, добро и зло, перечисляют героев; «Красная шапочка» – перечисляют главных героев и основной сюжет). При выборе книги они не стараются прочитать заголовки или пометки на страницах, опираются на иллюстрации.

Целостный алгоритм процесса читательской деятельности сформирован в памяти 15 обучающихся (100 %). Осуществляя читательскую деятельность, они соблюдают последовательность операций: выбрать книгу / взять предложенную логопедом и спрогнозировать ее содержание – прослушать / прочитать – проанализировать содержание и выразить свое отношение. При этом 11 обучающихся (73 %) реализуют алгоритм самостоятельно, четверым – требуется поддержка на всех этапах реализации деятельности.

Подробный анализ результатов контрольного эксперимента позволил установить положительную динамику развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех обучающихся (100%), что обусловлено эффективностью проведенной коррекционной работы, охватывающей все стороны развития воспитанников, и индивидуальными компенсаторными возможностями каждого дошкольника.

По результатам контрольного эксперимента у 11 обучающихся хорошо сформированы навыки читательской деятельности: мотивация, навык отбора

книги, техническая (правильность, плавность, выразительность, в отдельных случаях, беглость) и смысловая стороны чтения, рефлексия; и целостный алгоритм данной деятельности. У 4 обучающихся, несмотря на частичную скорректированность предпосылок читательской деятельности, указанные навыки находятся в стадии становления и являются недостаточно устойчивыми.

В ходе контрольного эксперимента установлено, что достаточный уровень развития предпосылок читательской деятельности способствует более быстрому и качественному усвоению и закреплению навыков читательской деятельности. Так, у Миланы К. предпосылки читательской деятельности сформированы на высоком уровне, что обеспечивает быстрое запоминание новых букв, формирование правильного плавного прочтения материала, выразительное чтение простого текста с ускорением темпа, точное понимание содержания и авторской позиции, выражение собственного отношения. Средний уровень развития предпосылок читательской деятельности у Маши Ю. затрудняет восприятие и запоминание букв, навык правильного и плавного чтения формируется замедленно, выразительное чтение доступного материала удается с трудом. Имеются трудности понимания и осмысления читаемого материала и рефлексии на него.

Выявлена корреляция между уровнем сформированности навыков чтения и навыками читательской деятельности (мотивацией). Дошкольники с высоким уровнем усвоения навыков чтения обладают высокой мотивацией к овладению изучаемой деятельностью, так они прочитывают материал не только в рамках предлагаемой программы, материала, но и выбирают книги для самостоятельного прочтения. У воспитанников со средним уровнем сформированности навыков правильного и осмысленного чтения мотивация является неустойчивой и при возникновении ошибок при чтении она может снижаться и проявляться в отказе от прочтения.

Формирование навыков читательской деятельности при параллельном развитии ее предпосылок оказывает положительное влияние на развитие по-

следних. Так, зрительная опора при чтении (буква, форма слова) позволяет воспитаннику воспринять зрительно компоненты речи (фонемы, слоги, морфемы), что способствует лучшему выделению их из речи и усвоению закономерностей языка. Это дает дополнительный толчок в развитии базовых функций. Так, у Максима Г. имелись трудности различения артикуляционно и акустически близких фонем, трудности восприятия рода и числа прилагательных (морфем). Наличие зрительной опоры в виде букв, слогов, слов позволило научить прислушиваться к речи, выделять данные компоненты из речи, дифференцировать между собой. Соответственно, формирование фонематических процессов, морфофонологического слуха и лексико-грамматической стороны речи проходило быстрее и качественней.

Таким образом, подробный анализ результатов контрольного эксперимента в рамках исследования доказал эффективность разработанного и апробированного содержания логопедического воздействия по формированию предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и необходимость дальнейшей работы.

Выводы по 3 главе

В третьей главе представлен анализ методической литературы по вопросам формирования предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора.

При анализе литературы выявлено, что на данный момент отсутствуют методики по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся дошкольного возраста с дизартрией (только школьного), что обусловило необходимость обоснования, адаптации и разработки содержания логопедической работы.

На основании анализа методической литературы и проанализированных данных контрольного эксперимента были определены основные направления работы по формированию предпосылок и навыков читательской деятельности у экспериментальной выборки обучающихся, разработано и обос-

новано содержание работы с учетом возраста и индивидуальных особенностей развития. В рамках формирующего эксперимента проведена апробация разработанного содержания работы. Работа включала два больших блока: 1 – направлен на формирование предпосылок читательской деятельности; 2 – на формирование навыков читательской деятельности.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил установить положительную динамику развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех обучающихся (100%), что обусловлено эффективностью проведенной коррекционной работы.

По результатам контрольного эксперимента у 11 обучающихся хорошо сформированы навыки читательской деятельности: мотивация, навык отбора книги, техническая (правильность, плавность, выразительность, в отдельных случаях, беглость) и смысловая стороны чтения, рефлексия; и целостный алгоритм данной деятельности. У 4 обучающихся, несмотря на частичную скорректированность предпосылок читательской деятельности, указанные навыки находятся в стадии становления и являются недостаточно устойчивыми.

Формирование навыков читательской деятельности при параллельном развитии ее предпосылок оказывает положительное влияние на развитие последних. Так, зрительная опора при чтении (буква, форма слова) позволяет воспринять зрительно компоненты речи (фонемы, слоги, морфемы), что способствует лучшему выделению их из речи и усвоению закономерностей языка. Это дает дополнительный толчок в развитии базовых функций.

Выявлена корреляция между уровнем сформированности навыков чтения и навыками читательской деятельности (мотивацией). Дошкольники с высоким уровнем усвоения навыков чтения обладают высокой мотивацией к овладению изучаемой деятельностью, так они прочитывают материал не только в рамках предлагаемой программы, материала, но и выбирают книги для самостоятельного прочтения. У воспитанников со средним уровнем сформированности навыков правильного и осмысленного чтения мотивация

является неустойчивой и при возникновении ошибок при чтении она может снижаться и проявляться в отказе от прочтения.

Анализ результатов контрольного эксперимента в рамках исследования доказал эффективность разработанного и апробированного содержания логопедического воздействия по формированию предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора и необходимость дальнейшей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках проведенного научного исследования была проанализирована научно-методическая литература в соответствии с темой исследования, реализованы констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, проанализированы полученные результаты.

Дошкольники с дизартрией являются наиболее распространенной категорией обучающихся среди детей с тяжелыми нарушениями речи, поэтому проблема формирования у них навыков читательской деятельности приобретает особое значение. Читательская деятельность имеет сложную структуру, включающую не только техническую и смысловую стороны навыка чтения, но и мотив и цель прочтения, навык отбора нужной книги в соответствии с целью, рефлексия на прочитанный материал и при необходимости трансформацию текста по заданным требованиям. Соответственно, для становления целостного алгоритма читательской деятельности необходимо сформировать каждый из перечисленных навыков.

Для качественного овладения навыками читательской деятельности важна сохранность и определенный уровень сформированности ее предпосылок (всех компонентов устной речи, психических процессов, анализаторных систем). У обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушениями зрительного анализатора данные предпосылки имеют недостатки различной степени выраженности. Поэтому в рамках подготовительного этапа работы необходимо скорректировать имеющиеся нарушения развития для качественного формирования навыков читательской деятельности у данной категории обучающихся.

Формирование навыков читательской деятельности при дизартрии и нарушениях зрительного анализатора имеет следующие особенности: на начальных этапах обучения чтению у них могут возникать различные ошибки (замены и смешения букв, соскальзывание со строчки, зеркальное чтение

и неверное понимание прочитанного); поэтому на занятиях особое внимание уделяется работе по формированию фонематического слуха, навыков звуко-слогового анализа, коррекции произношения коррекции лексико-грамматической стороны речи. Отрабатываются умения составлять и анализировать слоги, слова, предложения по схемам. Активно используется наглядность для закрепления графического образа буквы и при анализе содержания прочитанного, для понимания смысла. Работа направлена на многократное повторение и закрепление сформированных умений и навыком.

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены имеющиеся у дошкольников нарушения моторного, речевого и психического развития в различной степени выраженности.

В соответствии с выявленными нарушениями моторной сферы, речи, психических процессов и функциональными нарушениями зрительного анализатора установлено, что у дошкольников с более высоким уровнем сформированности предпосылок читательской деятельности отмечен и достаточный уровень усвоения соответствующих навыков. У обучающихся со средним и низким уровнем сформированности предпосылок, их дефекты вызывают соответствующие трудности и неполноценность формирования компонентов моторных, речевых и психических процессов как в рамках самой системы, так и во взаимосвязи с другими. Все имеющиеся недостатки создают особую картину нарушения и определяют соответствующие трудности формирования навыков читательской деятельности у данных обучающихся.

В рамках формирующего эксперимента проведена апробация разработанного содержания работы. Работа включала два больших блока: 1 – направлен на формирование предпосылок читательской деятельности; 2 – на формирование навыков читательской деятельности.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил установить положительную динамику развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех обучающихся (100%), что обусловлено эффективностью проведенной коррекционной работы.

Формирование навыков читательской деятельности при параллельном развитии ее предпосылок оказывает положительное влияние на развитие последних. Так, зрительная опора при чтении (буква, форма слова) позволяет воспринять зрительно компоненты речи (фонемы, слоги, морфемы), что способствует лучшему выделению их из речи и усвоению закономерностей языка. Это дает дополнительный толчок в развитии базовых функций.

Выявлена корреляция между уровнем сформированности навыков чтения и навыками читательской деятельности (мотивацией). Дошкольники с высоким уровнем усвоения навыков чтения обладают высокой мотивацией к овладению изучаемой деятельностью, так они прочитывают материал не только в рамках предлагаемой программы, материала, но и выбирают книги для самостоятельного прочтения. У воспитанников со средним уровнем сформированности навыков правильного и осмысленного чтения мотивация является неустойчивой и при возникновении ошибок при чтении она может снижаться и проявляться в отказе от прочтения.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил установить положительную динамику развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех обучающихся (100%), что обусловлено эффективностью проведенной коррекционной работы.

Таким образом, полноценное формирование предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией возможно при реализации комплексной коррекционной работы, учитывающей все особенности развития обучающихся. При этом параллельное формирование данной деятельности способствует качественному становлению всех компонентов речи.

В результате исследования раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, поставленные цель и задачи достигнуты, гипотеза доказана.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аветисов, Э. С. Близорукость [Текст] / Э. С. Аветисов. – М. : Медицина, 1999. – 288 с.
2. Аветисов, Э. С. Руководство по детской офтальмологии [Текст] / Э. С. Аветисов, Е. И. Ковалевский, А. В. Хватова. – М., 1987. – 496 с.
3. Азова, О. И. Занимательное чтение [Текст] / О. И. Азова. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 32 с.
4. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
5. Алексеев, О. Л. Анатомия, физиология и патология органа зрения [Текст] / О. Л. Алексеев. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 85 с.
6. Алиева, Т. И. Развитие восприятия литературных текстов детьми [Текст] / Т. И. Алиева // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. «Языковое сознание». – М., 1988. – С. 10.
7. Алмазова, А. А. Содержательно-организационные аспекты пропедевтики трудностей усвоения письма и чтения у детей с нарушениями речи [Текст] / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьева // Специальное образование. – 2017. – № 4 (48). – С. 6-22.
8. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Алтухова. – М., 1995. – 20 с.
9. Алтухова, Т. А. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 1 (18). – С. 32-43.

10. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1950. – Вып. 70. – С. 160.
11. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1979. – 453 с.
12. Артемьева, О. Н. Формирование грамотного читателя как важнейшая задача современной школы [Текст] / О. Н. Артемьева // Университетское образование: Культура и наука : Материалы Международного молодежного форума. – Ульяновск. – 2012. – Том. Часть II. – С. 255-258.
13. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – 254 с.
14. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] / Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001.
15. Бабина, Г. В. Практикум по логопедии: Дизартрия [Текст] / Г. В. Бабина, И. Р. Белякова, Е. Идес. – М. : Прометей, 2012. – 379 с.
16. Бабина, Е. С. Характеристика результатов исследования лексических и грамматических средств языка в процессе изучения словарного запаса у дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Е. С. Бабина, Н. М. Трубникова // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 4-14.
17. Бадалян, Л. О. Детская неврология [Текст] : учебное пособие / Л. О. Бадалян. – М. : МЕДпресс-информ, 2001. – 608 с.
18. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М., 1981. – 384 с.
19. Басинский, С. Н. Клинические лекции по офтальмологии [Текст] / С. Н. Басинский, Е. А. Егоров. – М., 2009. – 162 с.

20. Безруких, М. М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей [Текст] / М. М. Безруких. – СПб. : Академия, 2004. – 157 с.
21. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Просвещение, 1994 . – 90 с.
22. Беляевская, Е. Г. О некоторых закономерностях формирования концептосферы в языковом сознании ребенка [Текст] / Е. Г. Беляевская // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 3. – С. 120-134.
23. Белякова, Л. И. Особенности профиля латеральной организации учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма [Текст] / Л. И. Белякова, О. Б. Иншакова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М. : МПСИ ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 21-35.
24. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М. ; Л., 1948. – С. 122-131.
25. Большакова, С. Е. Речевые нарушения и их преодоление. Сборник упражнений [Текст] / С. Е. Большакова. – М. : Сфера, 2007. – 575 с.
26. Бородина, В. А. Учим... читать [Текст] / В. А. Бородина, С. М. Бородин. – М. : Лениздат, 1988. – 290 с.
27. Борозинец, Н. М. Логопедические технологии [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
28. Боскис, Р. М. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей [Текст] / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина // Известия АПН РСФСР / отв. ред. Л. В. Занков. – М. ; Л., 1948. – № 15. – С. 167-191.
29. Васильева, М. В. Особенности формирования технической стороны чтения у учащихся с дизартрией [Текст] / М. В. Васильева // Специальное образование. – 2017. – № 4 (48). – С. 32-43.

30. Веракса, Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве [Текст] / Н. Е. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 452 с.
31. Визель, Т. Г. Детская речь: норма и патология [Текст] / Т. Г. Визель. – Самара, 1996. – 52 с.
32. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ ; Астрель, 2006. – 141 с.
33. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е. М. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 165 с.
34. Виноградов, В. В. Русский язык [Текст] / В. В. Виноградов. – М., 1986. – 640 с.
35. Володина, А. С. Закономерности процесса декодирования текстового сообщения и пути его формирования у младших школьников с недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. С. Володина. – М. : МПГУ, 2012. – 42 с.
36. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учебное пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
37. Воронкова, В. В. Букварь [Текст] / В. В. Воронкова. – М., 2006. – 144 с.
38. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1935. – 137 с.
39. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М., 1961. – 154 с.
40. Голубева, Л. П. Развитие речи неговорящих детей [Текст] / Л. П. Голубева. – М., 1951.
41. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е. Л. Гончарова. – М., 2009. – 42 с.

42. Грибова, О. Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи (В начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Е. Грибова. – М., 1990.
43. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи (аспект понимания фактуальной информации текста): этапы и закономерности [Текст] / О. Е. Грибова // Специальное образование. – 2016. – № 2. – С. 15-25.
44. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. – М., 1990. – 34 с.
45. Гриценко, З. А. Литературное образование дошкольников : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / З. А. Гриценко. – 5-е изд. – М. : Академия, 2014. – 352 с.
46. Громова, О. К. Откуда берутся нечитающие взрослые и как этому противодействовать? [Электронный ресурс]. – URL : <http://mcbs.ru/files/File/gromova.pdf> (дата обращения 04.12.2016).
47. Гуровец, Г. В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская // Вопросы логопедии. – М. : МПГИ им. В. И. Ленина, 1978. – С. 23-37.
48. Гуровец, Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Гуровец. – М., 1974.
49. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
50. Дорошенко, О. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Дорошенко. – М., 2009.

51. Дьякова, Е. А. Специфические ошибки чтения у взрослых заикающихся [Текст] / Е. А. Дьякова, Л. И. Белякова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. ; Воронеж, 2001.
52. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с.
53. Егоров, Т. Г. Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения [Текст] / Т. Г. Егоров // Известия АПН РСФСР. – 1945. – Вып. 1. – 164 с.
54. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
55. Жинкин, Н. И. Язык – Речь – Творчество [Текст] / Н. И. Жинкин. – М., 1998. – 193 с.
56. Жохов, В. П. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией [Текст] / В. П. Жохов, Л. И. Плаксина [и др.]. – М. : ВОС, 1989. – 52 с.
57. Жукова, Н. С. Букварь [Текст] : учебное пособие / Н. С. Жукова. – М. : Эксмо, 2007. – 96 с.
58. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 283 с.
59. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2000. – 179 с.
60. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни [Текст] / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – М. : Медицина, 1981. – 273 с.
61. Журова, Л. Е. Я умею читать! 6 – 7 лет. Рабочая тетрадь № 1. ФГОС ДО [Текст] / Л. Е. Журова. – М. : Вентана-Граф, 2018. – 80 с.

62. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты [Текст] / М. И. Земцова. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 418 с.
63. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2006. – 197 с.
64. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 20-27.
65. Ивлева, М. Г. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Ивлева. – Санкт-Петербург, 2013. – 261 с.
66. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи. Практикум [Текст] : учебное пособие / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Саввова ; под редакцией Н. А. Ипполитовой. – Москва : Проспект, 2007. – 320 с.
67. Кабачек, О. Л. «Дикие» наступают? Экспериментально-психологическое исследование читательского развития младших школьников [Текст] / О. Л. Кабачек // Библиотечное дело. – 2014. – № 2 (212). – С. 2-6.
68. Калашникова, Т. П. Нарушения речи у детей [Текст] : монография / Т. П. Калашникова, Г. В. Анисимов, Ю. И. Кравцов. – Пермь, 2017. – 218 с.
69. Каплан, А. И. Сознательное зрение. Глаза помогают нам изменить свою жизнь [Текст] / А. И. Каплан. – М. : ИД «София», 2003. – 272 с.
70. Карачевцева, И. Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И. Н. Карачевцева. – Белгород, 2012. – 300 с.
71. Каше, Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] / Г. А. Каше // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М. : Просвещение, 1966.

72. Кинаш Е. А. Формирование готовности к овладению навыками письма у дошкольников с нарушением интеллекта [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. А. Кинаш. – Москва, 2003 – 145 с.
73. Киселева, Н. Ю. Особенности смыслового чтения и умения работать с информацией младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. Ю. Киселева // Специальное образование. – 2016. – № 3. – С. 40-49.
74. Ковалева, Г. С. Становление читательской грамотности, или новые похождения тяти-толкая [Текст] / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Educational Studies. – 2015. – № 1. – С. 284-298.
75. Кольцова, М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей [Текст] / М. М. Кольцова. – Л., 1988. – 379 с.
76. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 245 с.
77. Корнев, А. Н. Нейропсихологические методы исследования [Текст] / А. Н. Корнев // Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии. – СПб., 1997. – С. 48-73.
78. Корнев, А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Корнев. – СПб., 2006. – 515 с.
79. Костенкова, Ю. А. Как помочь ребенку научиться читать? [Текст] : учебное пособие / Ю. А. Костенкова. – М., 2008. – 78 с.
80. Кравцова, Е. Е. Готовность к школе [Текст] / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 7. – С. 81.
81. Крылова, Н. А. Обучение чтению слабовидящих учащихся начальных классов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.03 / Н. А. Крылова. – Киев : НИИ педагогики УССР, 1976.
82. Крылова, Н. Л. Логопедический букварь [Текст] / Н. Л. Крылова, И. Б. Писарева, Н. Л. Ипатова. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. – 144 с.

83. Кудина, Г. Н. «Диалог» читателей с автором на уроках литературы [Текст] / Г. Н. Кудина // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 54-60.
84. Кудрявцев, В. Т. Развивающее дошкольное и начальное образование: Линии преемственности [Текст] / В. Т. Кудрявцев // Развитие теории и практики учебной деятельности. – М., 2016. – С. 98-122.
85. Лагутина, А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / А. В. Лагутина. – М. : Институт коррекционной педагогики РАО, 2007. – 66 с.
86. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
87. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : книга для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
88. Лалаева, Р. И. Логопедия в таблицах и схемах [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – М. : Парадигма, 2009. – 216 с.
89. Лалаева, Р. И. Нарушения письменной речи [Текст] / Р. И. Лалаева // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989.
90. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : ИНИОН, 2002. – 457 с.
91. Лапп, Е. А. Развитие связной речи у детей 5 – 7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты [Текст] / Е. А. Лапп. – М. : Сфера, 2006. – 256 с.
92. Левин, В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды [Текст] / В. А. Левин // Дополнительное образование и воспитание. – 2000. – № 2. – С. 16.

93. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Аркти, 2005. – 222 с.
94. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письменной речи у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина // Вопросы логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1959.
95. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1986. – 308 с.
96. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. – № 1. – С. 6-19.
97. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
98. Леонтьев, А. А. Психология речевого общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
99. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] : сб. ст. / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
100. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
101. Лисенкова, Л. Н. Развитие и коррекция навыков чтения: Программа для занятий с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Л. Н. Лисенкова. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 16 с.
102. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб.пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
103. Литвак, А. Г. Тифлопсихология [Текст] / А. Г. Литвак. – М., 1985.
104. Лиходедова, Л. Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. Н. Лиходедова. – Екатеринбург, 1998. – 234 с.

105. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектологического фак-та пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
106. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : учебное пособие / Л. В. Лопатина. – СПб. : Издательство «Союз», 2005. – 192 с.
107. Лукаш, О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2 – 3 классов специальной (коррекционной) школы 5 вида на основе изучения лексико-грамматических свойств глагола [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Л. Лукаш. – Екатеринбург, 2002. – 283 с.
108. Лукашова, Л. В. Особенности логопедической работы с детьми с нарушением зрения [Текст] / Л. В. Лукашова // Специальное образование. – 2009. – № 4. – С. 37-40.
109. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1950. – 352 с.
110. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] : учебное пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
111. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 93 с.
112. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учебное пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
113. Ляпидевский, С. С. Лекции по психопатологии детского возраста [Текст] / С. С. Ляпидевский. – М. : Просвещение, 1969. – 256 с.
114. Маевская, С. И. Методы исследования сенсорных функций у детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – URL : <https://texts.news/psihologiya-logopsihologiya/simaevskaya-metodyi-issledovaniya-sensornyih-34295.html> (дата обращения: 10.12.2016).

115. Малева, З. П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению [Текст] : учебное пособие / З. П. Малева. – Москва : Парадигма, 2009. – 66 с.
116. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
117. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией [Текст] / Р. И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М., 1975.
118. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова ; под ред. А. Г. Московкиной. – М. : Классика Стиль, 2003. – 320 с.
119. Мелентьева, Ю. П. Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире [Текст] / Ю. П. Мелентьева. – М. : Наука, 2007. – 325 с.
120. Методика обследования по О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberpedia.su/6x1632.html> (дата обращения 15.03.2017).
121. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : Аркти, 2003. – 240 с.
122. Мисаренко, Г. Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе [Текст] : учеб. пособие / Г. Г. Мисаренко. – 3-е изд., перераб. – М. : Институт инноваций в образовании им. Л. В. Занкова ; Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2003. – 128 с.
123. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников [Текст] / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1965. – С. 46-66.

124. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с.

125. Орфинская, В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии [Текст] / В. К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей. – Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 1963. – Т. 256. – С. 241-270.

126. Осмоловская, И. М. Дидактика [Текст] / И. М. Осмоловская. – М., 2005. – 256 с.

127. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

128. Парамей, О. В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция [Текст] : методическое пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Вернадская, О. В. Парамей. – 2-е изд. – М. : Издательство «Экзамен», 2004. – 192 с.

129. Патрушева, М. С. Подбор наглядного материала при обучении детей с нарушением зрения с учетом офтальмологических рекомендаций [Текст] / М. С. Патрушева, Е. В. Самородова // История и современность: обучение и воспитание детей с нарушениями зрения (из опыта работы). – Екатеринбург, 2010. – С. 110-115.

130. Пильман, Н. И. Функциональное лечение содружественного косоглазия у детей [Текст] / Н. И. Пильман. – Киев : Госмедиздат УССР, 1959. – 166 с.

131. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] : учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 39 с.

132. Поваляева, М. А. Педагогические основы логопедической помощи [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону, 1998.
133. Покутнева, С. А. Развитие связной речи у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / С. А. Покутнева. – Киев, 1988.
134. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
135. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учебное пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов/ О. В. Правдина. – 2-е изд., доп.– М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
136. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 68-82.
137. Приходько, О. Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии [Текст] / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 57-80.
138. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л. И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.
139. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1965.
140. Рамзаева, Т. Г. Русский язык. 1 класс [Текст] : методическое пособие / Т. Г. Рамзаева. – М. : Дрофа, 2011. – 150 с.
141. Резниченко, Т. С. Занимательный букварь для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Т. С. Резниченко. – М. : Гном и Д, 2001. – 128 с.
142. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст] : учебное пособие / З. А. Репина. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1995. – 121 с.

143. Репина, З. А. Комплексная программа коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией [Текст] / З. А. Репина, И. А. Филатова. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ ; ГБОУ № 1708, 2012. – 32 с.
144. Репина, З. А. Теоретическое обоснование проблемы влияния несформированности интонационной стороны речи на усвоение навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / З. А. Репина, Е. А. Ларина, А. М. Седова // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 27-36.
145. Руппонен, Т. Психологическая реабилитация [Текст] / Т. Руппонен // Проблемы социальной реабилитации. – М. : ВОС, 1990. – С. 56-69.
146. Русецкая М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / М. Н. Русецкая. – Москва, 2009. – 288 с.
147. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин [Текст] : монография / М. Н. Русецкая. – СПб. : КАРО, 2007. – 192 с.
148. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 2011. – 280 с.
149. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1995.
150. Сахарный, Л. В. «Контекстное» и «неконтекстное» в восприятии лексико-семантической стороны слова [Текст] / Л. В. Сахарный // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М. : Наука, 1976.
151. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику [Текст] / Л. В. Сахарный. – М., 1989. – 184 с.

152. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11-18.
153. Светловская, Н. Н. Основы науки о читателе [Текст] / Н. Н. Светловская. – М. : NBМа-гистр, 1993. – 180 с.
154. Светловская, Н. Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности [Текст] / Н. Н. Светловская. – М., 2009. – 173 с.
155. Светловская, Н. Н. Теория методики обучения чтению [Текст] / Н. Н. Светловская. – М. : AcademiA, 2001. – 286 с.
156. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка: дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Айрис-Пресс, 2005 – 46 с.
157. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза [Текст] / А. В. Семенович. – М., 2008. – 474 с.
158. Сергиевский, Л. И. Содружественное косоглазие и гетерофрии [Текст] / Л. И. Сергиевский. – М., 1951. – 244 с.
159. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению [Текст] / Н. Н. Сметанникова. – М., 2005. – 256 с.
160. Смирнова, И. А. Диагностика нарушений развития речи [Текст] / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 192 с.
161. Соботович, Е. Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления [Текст] / Е. Ф. Соботович // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. – Л., 1976. – С. 59-96.
162. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.
163. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

164. Спирова, Л. Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с ОНР [Текст] / Л. Ф. Спирова // Проблемы психического развития нормального ребенка. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1980.

165. Спирова, Л. Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления [Текст] / Л. Ф. Спирова // Недостатки речи у учащихся младших классов массовой школы. – М. : Просвещение, 1965.

166. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : метод. пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

167. Тихомирова, И. И. От чтения – к творчеству жизни [Текст] / И. И. Тихомирова // Чтение на евразийском перекрёстке : Международный интеллектуальный форум. 27–28 мая 2010 г. / Министерство культуры Челябинской области ; Челябинская государственная академия культуры и искусств. – Челябинск, 2010. – С. 232-237.

168. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи. Альбом дошкольника [Текст] / Т. А. Ткаченко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Книголюб, 2005. – 56 с.

169. Токарева, О. А. Дизартрии: Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. – С. 144-155.

170. Токарева, О. А. Недостатки звукопроизношения [Текст] / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. – М., 1969. – 100 с.

171. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. – М., 1969.

172. Толстой, Л. Н. Детям читаем сами [Текст] / Л. Н. Толстой. – М. : Эксмо, 2014. – 78 с.

173. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.
174. Ухина, Л. А. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] : методическое пособие / Л. А. Ухина. – Красное : МДОУ «Колосок», 2010. – 76 с.
175. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.
176. Ушакова, Т. Н. Психолингвистика [Текст] : учебник для вузов / Т. Н. Ушакова. – М., 2006. – 379 с.
177. Ушинский, К. Д. Русская школа [Текст] / К. Д. Ушинский ; сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой ; отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
178. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – Екатеринбург, 2016. – 23 с.
179. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2017. – 404 с.
180. Филатова И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / И. А. Филатова. – М. : Книголюб, 2010. – 48 с.
181. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989.
182. Фомичёва, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
183. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] : уч. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – М., 1937.

184. Цветкова, Л. С. Проблемы афазии и восстановительного обучения [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : Изд-во Московского университета, 1979. – 168 с.
185. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.
186. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.
187. Цыпина, Н. А. Программы для общеобразовательных учреждений. Коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы [Текст] / Н. А. Цыпина [и др.]. – М., 2001. – 256 с.
188. Чиркина, Г. В. Особенности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Г. В. Чиркина // Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития : Тезисы докладов 7-й научной сессии по дефектологии. – М., 1975.
189. Чистякова, Г. Д. Смысловая структура текста как структура понимания [Текст] / Г. Д. Чистякова // Основы психологии. – М., 2003.
190. Чудинова, В. П. Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «Библиотечной социологии [Текст] / В. П. Чудинова. – М., 2004. – 65 с.
191. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика [Текст] : учебное пособие / Н. Х. Швачкин. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
192. Швецов, А. Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи [Текст] / А. Г. Швецов. – М., 2009. – 66 с.
193. Шевцова, Е. Е. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция заикания [Текст] / Е. Е. Шевцова. – М., 2009. – 272 с.

194. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты [Текст] / С. Г. Шевченко. – М., 1999. – 136 с.
195. Шиф, Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей [Текст] / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1968. – С. 22-39.
196. Шохор-Троцкая, М. К. Стратегия и тактика восстановления речи [Текст] / М. К. Шохор-Троцкая. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 432 с.
197. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 39.
198. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 383 с.
199. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984.
200. Коробко, С. Л. Работа психолога с младшими школьниками [Текст] / С. Л. Коробко, О. И. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
201. Irlen, H. L. Reading by the Colors: Overcoming Dyslexia and Other Reading Disabilities through the Irlen Method [Text] / H. L. Irlen. — New York : Aveolury Publishing, 1991.
202. Morgan, W. D. Stereo Realist Manual [Text] / W. D. Morgan, H. Lester. – New York, 1954.
203. Pavlidis, G. Th. Detecting Dyslexia through Ophthalmo-kinesis: A Promise for Early Diagnosis [Text] / G. Pavlidis// Perspectives on Dyslexia. — New York : John Wile & Sons Ltd., 1990. – Vol. 2.
204. Snowling, M. J. Dyslexia, Speech and Language[Text] / M. Snowling, J. Stackhouse. –London : Uhurr Publishers Ltd., 1996.